Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8570809
Centre d'intérêt: 755

Evaluation des politiques : compte rendu du programme de français langue seconde dans le district de Lennoxville, 1979-1984 = Lessons in policy evaluation : a report on the Lennoxville district French second language program, 1979-1984. -- Montréal : Université McGill, Faculté des sciences de l'éducation, [1985?].
54, 52 p. ; 23 cm.

Bibliogr. à la fin des chap.

Descripteur(s): *Français (Langue) *Langue seconde *Evaluation de programmes *Innovation en éducation *Programme d'enseignement *Maternelle *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire du district de Lennoxville (Québec)

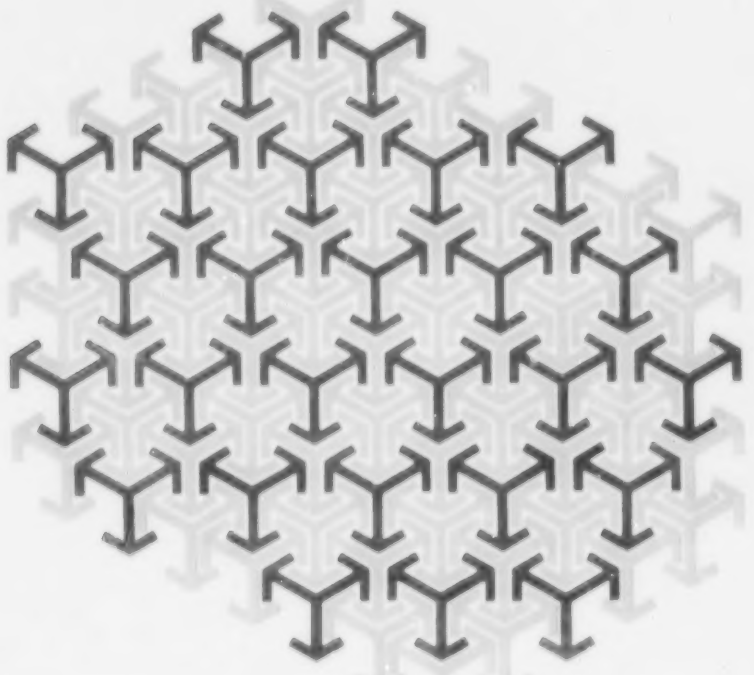
Au cours de l'année scolaire 1979-1980, la commission scolaire du district de Lennoxville introduisait un nouveau programme de français langue seconde dans ses neuf écoles primaires. Le livre, en quatre chapitres, traite de la conception et de l'implantation de ce programme, le décrit, en fait l'évaluation pour les années 1979-1983 et rappelle les connaissances acquises dans la recherche sur l'évaluation.

Le programme comprend deux volets: 1. les enfants fréquentent une maternelle bilingue à temps plein; 2. de la première à la sixième année, ils reçoivent soixante minutes par jour d'enseignement intensif en français. Le programme est différent des programmes d'immersion totale. Sa qualité principale réside dans le fait que l'élève a l'impression qu'il apprend le français presque accidentellement, dans des conditions agréables et dans un milieu qui respecte l'authenticité de chaque situation. Du côté des coûts, il faut noter les dépenses causées par la prolongation de la maternelle de la demi-journée à la pleine journée. Les gens sont généralement très satisfaits du programme et sont prêts à surmonter les dépenses engendrées par la mise sur pied du nouveau programme.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05

Compte rendu du programme de français langue seconde dans le district de Lennoxville

1979 – 1984



Université
McGill

Faculté des sciences
de l'éducation

EDUQ 8570809

Évaluation des politiques

Compte rendu du programme
de français langue seconde dans
le district de Lennoxville

1979 – 1984

Université
McGill

Faculté des sciences
de l'éducation

Édition: Gary Anderson

Traduction: Carmen Léger et Irène Léger

Conception et réalisation: Service des publications, Université McGill

Table des matières

CHAPITRE		PAGE
1.	**Conception et mise sur pied du programme** John Wolforth et Jacques Rebuffot	1
2.	**Description du programme "Je le dis en français"** Alice Boulos	11
3.	**Évaluation du programme 1979-83** Gary Anderson, Suzanne Palumbo, Lois Tétreault	25
4.	**Connaissances acquises en recherche sur les politiques** Gary Anderson	46

CHAPITRE UN

Conception et mise sur pied du programme

John Wolforth et
Jacques Rebuffot

Au cours de l'année académique 1979-80, la commission scolaire du district de Lennoxville introduisait un nouveau programme de français langue seconde dans ses neuf écoles élémentaires. Le programme visait à répondre à la demande des parents désireux d'un enseignement plus efficace de la langue française, tout en tenant compte des contraintes géographiques, sociales et éducationnelles du milieu.

Le programme comprend deux volets. Premièrement, tous les enfants doivent fréquenter une maternelle bilingue à temps plein. Ainsi ils peuvent acquérir une base linguistique solide et développer une attitude positive envers le français. Deuxièmement, les étudiants de la première à la sixième année ont soixante minutes par jour d'enseignement intensif en français. Ce programme se veut indépendant tout en étant complémentaire aux autres cours enseignés en anglais. Le programme est donc différent des programmes d'immersion totale très populaires ailleurs au Québec et au Canada.

Le contexte

La région des Cantons de l'est est l'une des rares régions du Québec où la population a été majoritairement anglophone jusqu'à récemment. En effet, au début du XIXe siècle, les Loyalistes du Royaume-Uni s'y sont établis. Ils y ont fondé des villes et des villages plus semblables à ceux de la Nouvelle-Angleterre qu'à ceux des autres régions du Québec. Les francophones n'y sont venus que plus tard. Comme en Nouvelle-Angleterre, les francophones sont venus dans les villes en qualité d'ouvriers dans les nouvelles industries textiles et autres. Ce n'est que récemment que les Cantons de l'est ont perdu leur caractère à prédominance "anglaise". Ce changement de caractère est lié à l'augmentation de la population francophone et à son implication sur la scène économique et sociale de la région. La communauté anglophone sent le besoin pressant de protéger sa culture. Une minorité d'individus manifeste de l'hostilité envers le changement du caractère linguistique. Par contre, la majorité réalise le besoin de trouver un modus vivendi avec la communauté francophone.

L'éducation en langue anglaise dans les Cantons de l'est est offerte de la maternelle à l'université. La commission scolaire du district de Lennoxville est responsable de neuf écoles élementaires soit Sherbrooke, Lennoxville, North Hatley, Ayer's Cliff, Magog, Rock Island, Cookshire, Sawyerville et Bury. L'éducation dans les écoles secondaires publiques

est assurée par la commission scolaire régionale des Cantons de l'est. Celle-ci comprend deux écoles polyvalentes du niveau secondaire, dont l'école secondaire Alexander Galt de Lennoxville. Il y a aussi des écoles secondaires privées à Stanstead (Stanstead College) et Lennoxville (Bishop's College School). Quelques étudiants fréquentent l'école secondaire publique dans le nord du Vermont. Le collège régional Champlain de Lennoxville offre des cours de niveau cégep et l'université Bishop offre des programmes au niveau du baccalauréat et dans certains domaines, au niveau de la maîtrise.

Le système d'éducation anglais des Cantons de l'est fait face à une diminution du nombre d'inscriptions et à la compétition, dans certains cas, avec sa contrepartie francophone. D'une part, les changements démographiques ont réduit le nombre potentiel d'élèves du secteur anglais. D'autre part, alors que par le passé les enfants francophones ou allophones pouvaient s'inscrire à l'école anglaise, ils n'ont plus ce choix depuis la mise en vigueur de la Loi sur les langues officielles (Loi 101). De plus, plusieurs parents ont décidé au cours des années soixante-dix que leurs enfants deviendraient bilingues plus facilement en fréquentant les écoles françaises. Le défi adressé aux institutions d'enseignement de langue anglaise a donc plusieurs facettes.

La commission scolaire du district de Lennoxville (CSDL) prit naissance de la fusion en 1972 de quatre commissions scolaires soit celles de Lennoxville, Sherbrooke, Stanstead et Compton. Chacune de ces commissions scolaires avait adopté diverses approches envers le français langue seconde. North Hatley offrait un programme bilingue avec la moitié des cours enseignés en français et l'autre moitié en anglais alors que l'école de Rock Island n'accordait que très peu d'importance à l'enseignement du français. Les autres écoles réservaient en moyenne trente minutes ou moins par jour à l'enseignement du français. Dans toutes ces écoles, sauf à Lennoxville, les cours de français étaient enseignés par des professeurs non-spécialisés. Il s'avérait nécessaire de remédier à cette situation. En 1975, un comité (le comité du français-langue-seconde) formé de parents, de professeurs, d'administrateurs et de membres de la commission scolaire ont évalué les programmes existants et ont fait des recommandations pour y apporter certains changements.

Dès ses débuts, le comité a perçu une pression de la part des parents impatients d'améliorer l'enseignement du français. Les parents devenaient de plus en plus conscients de l'importance du français pour leurs enfants. Quelques parents de Lennoxville un peu plus audacieux, souvent eux-mêmes des professeurs à l'école secondaire, au collège régional Champlain ou à l'université Bishop, sont passés aux actes. Ils étaient au courant des changements qui avaient lieu ailleurs dans la pro-

vince et en particulier des programmes d'immersion totale dans la région du Montréal métropolitain. Pour leur propre école, l'école élémentaire de Lennoxville, ils ont supporté la mise sur pied d'un programme "six plus" dans lequel les étudiants demeurent à l'école élémentaire une année supplémentaire, de façon à participer à un cours d'immersion partielle avant leur entrée à l'école secondaire.

Un questionnaire de la commission scolaire effectué en 1975 a permis de cerner l'opinion des parents. Cinquante-huit pour cent (58%) des répondants ont déclaré qu'il était "très important" pour leurs enfants d'apprendre le français et quatre-vingt-huit pour cent (88%) "encourageraient leurs enfants à participer à des activités visant à améliorer leur français à la maison et au sein de la communauté". Cependant, soixante-dix pour cent (70%) s'opposaient à l'enseignement de *tous* les sujets en français pour certains niveaux et soixante-six pour cent (66%) s'opposaient à l'enseignement du français même pour *quelques* matières si ceci impliquait une détérioration du programme d'enseignement de langue anglaise. (CSDL, mars 1976.) Ce questionnaire semble indiquer qu'il n'y avait pas à cette époque un désir pressant pour les vrais programmes d'immersion et souligne le désir des parents des Cantons de l'est de voir leurs enfants parler français sans pour autant mettre leur propre développement culturel en danger.

L'évolution du programme

Le Comité du français-langue-seconde a considéré l'immersion totale puisqu'à cette époque, c'était l'innovation la plus populaire du système scolaire anglais au Québec. Pour les Cantons de l'est, ce programme comportait cependant plusieurs lacunes. Premièrement, la communauté n'était pas très en faveur de l'immersion totale car les parents désireux de faire instruire leurs enfants totalement en français avaient toujours eu l'option de les envoyer dans les écoles françaises. Deuxièmement, si les écoles offrant le programme d'immersion regroupaient tous les élèves du district alors que les autres écoles continuaient d'offrir leur programme traditionnel, la commission scolaire se verrait dans l'obligation de mettre sur pied un système d'autobus coûteux et élaboré pour desservir cette communauté isolée et dispersée. Un programme plus homogène aurait peut-être été mieux reçu des parents. Néanmoins, l'immersion totale servira toujours de modèle aux autres programmes.

Un programme très semblable à l'immersion totale a été adopté par le Comité. Il a été proposé par le directeur général dans le même document que celui proposant la mise sur pied du Comité du français-langue-seconde. Le comité avait donc depuis le début un modèle sur lequel se baser. L'élément principal de ce nouveau programme était que tous les enfants des classes régulières bénéficieraient d'au moins soixante minutes par jour d'enseignement en français. De ces soixante minutes,

au moins trente seraient consacrées à l'enseignement de matières telles que la musique, l'éducation physique, les sciences sociales et les sciences pures. Le comité a accepté cette formule et, dans sa soumission finale, a recommandé qu'en plus des trente minutes par jour d'enseignement du français langue seconde, la période de trente minutes par jour d'enseignement additionnel en français soit offerte dans au plus deux matières. (CSDL, mars 1976.) Il a aussi recommandé que la maternelle soit bilingue, que les programmes d'échanges culturels ainsi que les activités para-scolaires planifiées en fonction de l'utilisation du français soient encouragées et que le programme "six plus" soit offert dans toutes les écoles du district.

Ces modifications pouvaient soulever certaines difficultés. La tension à l'intérieur des structures institutionnelles et l'attitude des gens impliqués dans le système d'éducation étaient propices à des réactions négatives.

La préoccupation majeure était la relation entre la commission scolaire et les professeurs. Une clause du mandat du comité indiquait clairement le besoin d'au moins un professeur parlant couramment le français dans chacune des écoles de la commission scolaire et qu'en plus, ce professeur serait chargé d'enseigner des matières autres que le français langue seconde. Les professeurs de langue anglaise sentant leur poste menacé par l'expansion de l'enseignement en français ont exprimé leur mécontentement par une grève en mai 1974. Les professeurs voulaient s'assurer que les nouveaux programmes ne mettraient pas leur poste en danger. Pour ce faire il fallait:

(i) reconnaître la nécessité d'un faible ratio étudiants-professeur dans les cours de français langue seconde, d'où
(ii) la nécessité d'obtenir la permission du ministère de l'Éducation d'embaucher des spécialistes du français langue seconde sans suivre les normes établies sur l'embauche du personnel, et
(iii) donner la chance aux professeurs actuels d'obtenir les connaissances requises leur permettant d'enseigner le français.

Le point de vue de l'Association des professeurs des Cantons de l'est, tel qu'exprimé par son président, reconnaissait le besoin d'apporter des modifications mais voulait qu'elles soient graduelles. (CSDL, mars 1976, réunion du CFLS le 10 décembre 1975.) Les professeurs exigeaient avant tout d'être consultés et de ne pas se voir imposer des programmes impliquant un changement radical dans leurs activités professionnelles quotidiennes ou mettant leur poste en danger. Ils préféraient les modifications graduelles aux changements radicaux. D'autre part, l'opinion de la communauté et des parents voulait que la situation soit prise en main dans les plus brefs délais.

Le nouveau programme de français langue seconde

Le nouveau programme tentait de se situer entre les positions extrêmes tout en étant fortement influencé par les recommandations du Comité du français-langue-seconde. L'élément nouveau le plus important était les soixante minutes d'enseignement en français par jour vouées exclusivement à l'enseignement du français langue seconde. C'est-à-dire qu'il n'était pas question pour le moment d'offrir l'enseignement d'autres matières en français.

Il est important d'examiner de plus près les raisons pour lesquelles cette modification assez fondamentale a été apportée à la recommandation originale du comité qui souhaitait l'enseignement en français d'autres matières. Le directeur général et les membres du comité soutenaient que le matériel d'enseignement créé spécifiquement pour l'enseignement de la langue seconde au lieu d'autres sujets aurait un impact beaucoup plus important. De plus, séparer l'enseignement du français langue seconde de l'enseignement d'autres sujets est moins menaçant pour les professeurs unilingues actuels et évite la nécessité d'engager des spécialistes du français dotés des compétences requises pour enseigner d'autres matières. Le programme était constitué de deux volets importants: I) une maternelle bilingue à temps plein où tous les jours l'enseignement serait donné alternativement en français et en anglais, les matins et les après-midi. II) soixante minutes par jour d'enseignement intensif du français langue seconde pour tous les niveaux de l'école élémentaire.

Les buts du nouveau programme

Le nouveau programme s'est fixé trois buts principaux. À la fin de l'école élémentaire, les enfants de la commission scolaire du district de Lennoxville seront tenus de:

(i) comprendre le français parlé et écrit
(ii) parler le français couramment
(iii) écrire le français à un niveau de base

En terme de production orale, le deuxième objectif du nouveau programme de FLS va plus loin que les objectifs établis par le programme d'études primaires de français langue seconde du ministère de l'Éducation du Québec (1982).

Des buts et de l'objectif global du programme découlent deux objectifs ayant trait à la compréhension et à l'expression:

- l'élève sera capable de *comprendre les messages qui lui sont adressés, oralement ou par écrit*, dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge;
- l'élève sera capable de *s'exprimer et de se faire comprendre oralement et par écrit* dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge (M.E.Q., 1982, p. 13).

Les caractéristiques générales du nouveau programme

Il est intéressant de rappeler aux lecteurs que la consultante en langue française de la Commission scolaire du district de Lennoxville, madame Alice Boulos, emploie le mot *approche* pour caractériser le nouveau programme. Une approche peut être définie par une façon de diriger des activités en accord avec un ou plusieurs principes généraux (Hammerly, 1982). On peut dire que le nouveau programme de français langue seconde est le résultat d'une *approche modulaire*. Le programme est divisé en modules qui peuvent être combinés de différentes façons par les élèves (Hammerly, 1982). Le module est construit autour d'un thème général (ex. *Les animaux*). Dans une période d'enseignement/apprentissage de soixante minutes, on vise à implanter des éléments de phonologie et du vocabulaire nouveau. On demande aussi aux élèves de faire des "observations grammaticales" (voir chapitre 2). Les quatre éléments linguistiques sont donc exploités: écouter, parler, lire et écrire.

La mise sur pied du programme

Dès son adoption, le nouveau programme a été immédiatement introduit dans toutes les écoles sous la juridiction de la commission scolaire, à l'exception de North Hatley où le programme bilingue déjà existant a été modifié afin d'y incorporer les éléments du nouveau programme. Les élèves des première, deuxième et troisième années ont pu utiliser le matériel préparé exclusivement pour la commission scolaire du district de Lennoxville alors que les élèves des quatrième, cinquième et sixième années ont pu utiliser le matériel développé pour la commission scolaire de Laurenval, lequel a été jugé approprié aux besoins de Lennoxville. Ceci allait alléger la tâche de la préparation du matériel didactique.

L'implantation d'un nouveau programme scolaire est toujours très intéressante. Dans le cas du programme de français langue seconde de la commission scolaire de Lennoxville, trois éléments importants étaient à considérer:

(i) la préparation du matériel didactique
(ii) l'organisation des ressources humaines et financières
(iii) l'évaluation

La mise sur pied des programmes devait avoir lieu en même temps pour toutes les écoles de la commission scolaire. On s'attendait toutefois à ce que des éléments extérieurs modifient les effets du programme dans les différentes écoles.

La préparation du matériel didactique

Le matériel didactique du programme a été mis au point par Alice Boulos, consultante en langue française de la commission scolaire, assistée par un certain nombre de professeurs. Le matériel a été conçu en fonction d'une gamme d'objectifs généraux et spécifiques pour la maternelle et chacun des niveaux de l'école élémentaire.

Les objectifs généraux pour la maternelle visent à ce que l'élève puisse :

(i) être exposé à entendre du français
(ii) développer sa compréhension orale
(iii) acquérir les éléments de la structure de la langue
(iv) développer des attitudes favorables envers le français grâce à
(v) des expériences d'apprentissage agréables et
(vi) acquérir certaines connaissances dans divers sujets tels que la musique, les mathématiques et les sciences.

Au niveau élémentaire, les objectifs généraux visent à ce que l'élève puisse :

(i) comprendre parfaitement le français parlé
(ii) s'exprimer couramment
(iii) lire facilement et comprendre le français écrit
(iv) écrire des phrases simples et courtes en français (CSDL, mars 1981)

Un ensemble d'objectifs spécifiques est dérivé des objectifs généraux pour chacun des niveaux. Ces objectifs spécifiques sont incorporés à dix modules, chacun étant basé sur un thème et requérant environ un mois de travail. Chaque module est divisé en quatre unités basées sur des sous-thèmes qui traitent de sujets familiers à l'enfant. Les thèmes et les sous-thèmes sont planifiés de sorte que l'élève acquière un vocabulaire et des structures linguistiques de plus en plus élaborés au cours du programme. Si, tel que projeté, le matériel des matières autres que le français langue seconde devait être incorporé au programme, on tiendra alors toujours compte du contenu de ce matériel en fonction du développement de la langue seconde.

L'environnement est important pour le succès du programme. Par exemple, une salle de classe spécifiquement conçue pour l'enseignement du français langue seconde est très favorable. Dans ces classes, l'exposition des travaux des élèves crée une ambiance propre à l'enseignement du français. Des locaux destinés à l'écoute, à la lecture ou aux travaux d'art plastique sont fortement encouragés. Il est préférable de diviser les classes en petits groupes. Une partie du matériel est destinée au travail individuel ou en petits groupes. L'enseignement est basé sur les intérêts intrinsèques de l'enfant et, autant que possible, relié au travail des cours réguliers. De plus, les activités culturelles et le jumelage des écoles francophones et anglophones devraient appuyer le travail des classes régulières. Enfin, les professeurs ont accès à un centre de ressources pour la préparation et l'entreposage du matériel didactique.

L'organisation des ressources humaines et financières

Les problèmes d'affectation du personnel comportaient deux volets. En premier lieu, il semblait y avoir un nombre insuffisant de professeurs

qualifiés pour initier le programme. Il était alors nécessaire, d'une part de fournir au personnel actuel la chance d'être formé et d'autre part d'ouvrir de nouveaux postes pour de nouveaux professeurs. Sachant que le succès final du programme dépendait de la qualité de ses enseignants, la commission scolaire décrétait en mai 1979 que tous les professeurs de français de la maternelle et du français langue seconde à tous les niveaux de l'école élémentaire devaient posséder un diplôme de professeur spécialisé en français langue seconde. En vue d'améliorer la compétence des professeurs actuels, le ministère de l'Éducation s'est engagé à rembourser à la commission scolaire les salaires des professeurs absents en cours de formation. Un certain nombre de professeurs ont obtenu des congés en vertu de cette entente; de plus, l'université McGill a mis au point des cours spécialement conçus pour les professeurs de Lennoxville. Ces cours étaient des cours de recyclage qui faisaient partie d'un programme de trente crédits appelé le *McGill Certificate in Second Language Teaching*. Ainsi, les professeurs suivaient des cours de linguistique et de pédagogie en vue de l'enseignement du français langue seconde et ils étaient par la suite supervisés dans leurs salles de cours. Comme la majorité des professeurs n'étaient pas en congé sabbatique, l'université McGill se vit dans l'obligation d'offrir des cours hors-campus. Ceci créa quelques difficultés en termes de la qualité de l'enseignement, du nombre de professeurs disponibles et du nombre d'heures d'enseignement offert. Les cours à option furent choisis suite à une consultation avec la commission sur les besoins spécifiques de leurs enseignants.

Après la graduation du dernier groupe de professeurs recyclés (juin 1981), une enquête fut menée sur l'efficacité du programme de recyclage. Les opinions étaient assez variées. En général, les professeurs qui avaient une année d'expérience étaient moins en faveur du programme que ceux qui en avaient trois. (Tétreault et Anderson 1982.) Grâce à ces cours de recyclage, 21 professeurs ont obtenu leur certificat de spécialiste de français langue seconde entre 1975 et 1981, dont 14 en juin 1981.

En plus du recyclage des professeurs actuels, de nouveaux professeurs étaient requis pour combler les postes de la maternelle à plein temps et pour mettre en pratique l'approche intensive du ratio restreint élèves-professeur au niveau élémentaire. Ces difficultés n'auraient pu être contournées sans l'aide du ministère de l'Éducation. Selon les normes de l'embauche du personnel, le ministère a fourni des fonds à chacune des commissions scolaires selon un même ratio élèves-professeur pour toutes les écoles élémentaires du Québec. Des fonds supplémentaires étaient donc requis pour maintenir le ratio élèves-professeur en-dessous de la norme provinciale au niveau élémentaire et pour embaucher des professeurs pour la maternelle à temps plein. De plus, la commission scolaire, voulant suivre de près le programme, a dû débourser les fonds

nécessaires pour la continuité de la recherche et pour la préparation du matériel didactique. Il fut décidé que la préparation du matériel didactique serait dorénavant soumise à une agence externe afin d'éviter les possibilités de conflits d'intérêts.

Le nombre total d'heures de cours de français langue seconde est passé de 181.1 à 325.0 par semaine dans toutes les écoles incluant North Hatley ou, en plus du programme de base, le programme bilingue actuel a été modifié. Il a fallu embaucher six spécialistes du français dont deux pour Lennoxville, un par école pour Magog, Sherbrooke et Rock Island et un poste partagé entre Bury, Cookshire, Sawyerville et Ayer's Cliff. En plus, l'expansion de l'année scolaire de la maternelle a nécessité 35 nouveaux postes d'enseignants.

L'Évaluation

Afin d'être en mesure de surveiller le nouveau programme, la commission scolaire du district de Lennoxville a demandé des fonds au ministère de l'Éducation pour la continuité de la recherche qui avait débuté en juin 1979. La recherche fut menée par le service de recherche en politiques scolaires de l'université McGill. Il s'agissait de l'évaluation des enfants sur leur connaissance du français et de l'anglais en entrant à la maternelle, et sur leur ré-évaluation à chaque année jusqu'au printemps 1987. Les résultats de ces évaluations, comparés avec ceux de l'ancien programme, nous renseigneraient alors sur l'efficacité du nouveau programme.

Le premier rapport, datant de novembre 1980, révélait que le nouveau programme avait "atteint ses deux buts principaux: une connaissance accrue du français et un progrès normal de la langue anglaise". (OREP, 1980, p. 28.) Ces résultats favorables ont été confirmés par des données subséquentes.

De plus, un questionnaire a été envoyé en 1980-81 aux parents de la CSDL dont les enfants suivaient le nouveau programme. Plus de cinquante pour cent (50%) des parents ont répondu, signe de leur intérêt pour le nouveau programme. La majorité des parents ont répondu que leurs enfants apprenaient le français plus facilement. Une faible majorité a également suggéré plus d'heures d'enseignement du français au niveau de la première à la sixième année (Anderson, Tétreault & Barber, 1981). Une description plus détaillée de ces résultats est présentée au chapitre 3.

Conclusion

Le programme de français de la commission scolaire du district de Lennoxville a été soigneusement planifié de sorte à enseigner exclusivement le français langue seconde. Il a donc une structure plus traditionnelle que le programme d'immersion, lequel ne semblait pas approprié à la CSDL. Quelques caractéristiques du programme sont innovatrices. La structure modulaire permet aux professeurs d'enseigner la langue conformément aux besoins de l'enfant et sa capacité d'apprentissage. Parce que les modules sont construits autour d'un thème, le programme semble être basé sur le principe que l'acquisition d'une langue est plus efficace si les activités de la classe ne sont pas axées sur la langue elle-même mais sur des thèmes suceptibles d'intéresser l'élève.

Basé sur un processus de consultation de quatre ans et implanté avec une attention particulière à la formation des professeurs, au curriculum et à l'évaluation du programme, le programme de français de la CSDL a-t-il eu le succès escompté depuis 1978-79? Cette question sera traitée dans les chapitres suivants.

Références

Anderson, G., Tétreault, L. et Barber, H. *Report and Summary of the French Second Language Research Questionnaire for the Parents of Kindergarten & Grade 1 Students in the Schools of the Lennoxville District School Board*. Montréal: Université McGill, 1981.

Commission Scolaire du District de Lennoxville. *French as a Second Language Committee Report*, Lennoxville: Miméo, 1976.

Commission Scolaire du District de Lennoxville. *Français langue seconde, 1980-81*, Lennoxville: Miméo, mars, 1981.

Hammerly, H. *Synthesis in Second Language Teaching. An Introduc'ion to Linguistics*. N. Burnaby: Second Language Publications, 1982, pp. 218-243.

Office of Research on Education Policy. *Report to the Lennoxville District School Board Concerning the French Second Language Research Program, Fall 1979 to Spring 1980*. Montréal: Université McGill, novembre 1980.

Programme d'études. Primaire. Français langue seconde. Québec: ministère de l'Éducation, 1982.

Tétreault, L. et Anderson, G. *Preliminary Report of School Questionnaire*. Montréal: Université McGill, 1982.

CHAPITRE DEUX

Description du programme "Je le dis en français"

Alice Boulos

Le programme de français langue seconde "Je le dis en français" de la commission scolaire du district de Lennoxville, visait à répondre aux besoins des enfants d'un système scolaire particulier, au sein d'un milieu social donné, tel que décrit dans le chapitre précédent. Le programme de français langue seconde est destiné aux élèves anglophones des première, deuxième et troisième années de l'école primaire. Dans le système scolaire du district de Lennoxville, les élèves qui suivent les cours de français langue seconde ont généralement complété la maternelle bilingue à temps plein.

Même si la préoccupation première des administrateurs scolaires, concepteurs et évaluateurs du programme a été de répondre aux besoins des professeurs et des élèves du district de Lennoxville, nous avons aussi envisagé la possibilité que d'autres commissions scolaires, professeurs, chercheurs et autorités provinciales s'intéressent au programme et souhaitent se renseigner sur son application dans d'autres communautés. Ce chapitre décrit le programme, sa raison d'être, ses objectifs, son organisation, son matériel et sa méthodologie. Nous nous sommes efforcés d'en fournir une description détaillée; toutefois ce document n'inclut pas de copies du matériel didactique du programme. Les lecteurs qui désirent obtenir plus de renseignements peuvent s'adresser au Département de français langue seconde, Commission scolaire de Lennoxville, 257 rue Queen, Lennoxville, Québec, J1M 2A5.

La raison d'être et les buts

Comme tous les nouveaux programmes, celui-ci a sa raison d'être. Il prit naissance dans un milieu au contexte historique particulier, décrit au chapitre 1. Basé sur ce contexte et sur l'expérience de ses supporteurs et concepteurs, le programme adhère à une philosophie sous-jacente reflétée dans les 12 principes suivants:

1. Grâce à un choix de matériel et d'activités appropriés, apprendre le français langue seconde peut et devrait être une expérience agréable.
2. Tenant compte de la période de temps relativement courte attribuée à l'apprentissage d'une langue seconde à l'école, une combinaison de médias d'enseignement est utilisée afin d'augmenter l'impact d'apprentissage du temps accordé.
3. Un programme intensif, d'où résulte un progrès initial rapide, a été considéré important afin de mobiliser l'appui et l'implication des parents dans l'apprentissage du français langue seconde de leurs enfants.

4. Il est important de développer des moyens pour encourager les parents à s'impliquer de sorte à stimuler l'enfant, donc favoriser l'apprentissage.
5. Le matériel conçu par la commission scolaire du district de Lennoxville pour les élèves de la CSDL reflète la personnalité de ces enfants, leurs intérêts, leur environnement et leurs besoins de communication.
6. Le matériel d'enseignement est composé de thèmes qui reflètent les intérêts des élèves dans leur milieu social.
7. Le vocabulaire et les structures syntaxiques pertinentes aux besoins des élèves ont été sélectionnés de façon à leur fournir des moyens pour la communication immédiate et son élaboration.
8. Au moyen d'une gamme variée d'activités provenant de chaque grand thème, on met l'accent sur la répétition du même vocabulaire dans diverses situations.
9. L'accent est mis sur la communication verbale et non-verbale au moyen de situations naturelles de communication, de manière à faciliter le transfert des connaissances de l'école à la communauté.
10. Le programme vise à intégrer divers sujets de sorte à garder un équilibre dans le développement social, intellectuel et émotionnel de l'élève parallèlement à son développement linguistique.
11. Les moyens de communication employés par le nouveau programme semblent augmenter l'interaction entre les enfants anglophones et francophones dans la communauté.
12. La capacité d'interaction avec le milieu francophone facilitera l'intégration et l'aisance de l'élève dans cette culture.

Les buts généraux du programme

Au niveau le plus général, le programme se résume en quatre points:

1. Le programme vise à développer des attitudes favorables envers l'apprentissage du français langue seconde.
2. Apprendre à communiquer est son but principal. Tous les autres objectifs servent, soit à renforcir la communication orale, soit à accélérer le processus d'apprentissage.
3. Le programme tente de transmettre certains aspects culturels de la langue seconde. Il essaye de familiariser l'élève avec ces aspects en inculquant simultanément un respect et un intérêt pour les choses qui sont différentes.
4. Le programme vise à aider les élèves à faire le lien entre le français appris à l'école et celui rencontré dans la vie de tous les jours. Il vise à leur faire réaliser que le français est un outil nécessaire pour pouvoir fonctionner dans un environnement francophone, que le français peut devenir un véhicule pour

s'exprimer, donner et recevoir de l'information et que l'apprentissage de cette langue seconde représente un enrichissement personnel.

Les objectifs généraux

Les objectifs généraux du programme de français langue seconde, de la première à la troisième année, sont:

1. Sensibiliser l'élève à la langue cible.
2. Développer chez l'élève un goût pour la langue cible.
3. Créer un désir de communication dans la langue cible.
4. Développer chez l'élève sa discrimination auditive et visuelle dans la langue cible.
5. Donner à l'enfant les outils de base du langage qui vont lui permettre de communiquer dans la langue cible dans des situations appropriées à son âge et à ses besoins.
6. Donner à l'élève les outils avec lesquels il peut décoder et comprendre la langue cible écrite à un niveau approprié à son âge et à ses besoins.
7. Donner à l'élève les outils qui vont lui permettre de s'exprimer par écrit dans des situations appropriées à son âge et à ses besoins.
8. Familiariser l'élève avec la culture de la langue cible.

Les objectifs finals

Les objectifs finals du programme englobent trois domaines linguistiques: vocabulaire-syntaxe, observations grammaticales et phonétique.

Vocabulaire-syntaxe - Les aptitudes à écouter et à parler relèvent du domaine du vocabulaire-syntaxe. L'élève acquiert un vocabulaire de base restreint, présenté dans un contexte relié à un événement vécu par l'enfant ou à une situation pertinente et réaliste. Ce vocabulaire est composé d'environ 1000 noms, 300 verbes, 150 adjectifs et 150 "autres" expressions, enseignés sur une période de trois ans et présentés par ordre de fréquence d'utilisation.

Grâce à cette méthode, l'élève apprend la syntaxe et les phrases simples. Le vocabulaire-syntaxe est un corpus linguistique qui sert de modèle aux fonctions du verbe dans des situations précises. Un minimum de phrases simples ont été choisies afin d'amener un maximum de possibilités de communication. Il y a ici deux objectifs bien définis:

1. Exécuter les fonctions verbales et paralinguistiques relatives aux unités du programme et applicables aux situations quotidiennes:

mimer	questionner	initier
reconnaître	enquêter	inciter
démontrer	présenter	commander
combiner	réciter	convaincre
compléter	commenter	dire
répéter	refuser	converser
nommer	raconter	reconstituer
répondre	décrire	jouer un rôle
résumer	déclarer	personnaliser
		jouer

2. Substituer le vocabulaire et adapter les messages selon ses propres besoins de communication.

Les observations grammaticales - La préoccupation première est de donner à l'élève les moyens linguistiques lui permettant de communiquer dans la classe et d'exprimer ses besoins. Ensuite, l'élève pourra transmettre ses idées, poser des questions, raconter ses expériences et jouer en français. Chacune des unités expose l'élève à un certain nombre de situations grammaticales. Le but est de rendre l'élève attentif et sensible aux particularités du français parlé et aux facteurs linguistiques qui gouvernent la langue.

L'objectif principal est énoncé comme suit:

> Acquérir une grammaire correcte du français parlé, grâce à des situations grammaticales variées auxquelles l'élève a été exposé à plusieurs reprises.

La phonétique - Le programme enseigne un système de graphophonétique par lequel l'élève apprend à relier un phonème à son signe graphique. La méthode consiste à enseigner le décodage, suivi de la lecture du contenu lexical des unités, c'est-à-dire lire des textes qui correspondent à la compréhension et à l'expression orale de l'élève. Les objectifs particuliers sont:

1. Lire des messages simples.
2. Compléter un mot qui accompagne une illustration.
3. Faire le bon choix parmi une série de mots de façon à compléter une phrase qui accompagne une illustration.
4. Écrire des mots simples formés de consonnes et de voyelles.

L'organisation du programme

Le matériel d'enseignement pour les première, deuxième et troisième années est composé de six modules par année. Chaque module comprend un thème global divisé en quatre unités qui correspondent à des situations réelles par exemple, un dîner au restaurant, une visite chez le dentiste, un incendie, etc. Les thèmes reflètent les quatre saisons et traitent principalement des sciences sociales et de la nature. On a recours à une famille québécoise fictive pour lier les différents thèmes. Par ces deux intermédiaires, la famille fictive et les thèmes de l'environnement, les situations linguistiques sont réelles. L'organisation des modules et des unités est illustrée dans le tableau 2.1.

Dans les écoles de la commission scolaire du district de Lennoxville, le français est enseigné, en moyenne, de quarante à soixante minutes par jour. Le travail consacré à chaque unité s'étale sur une période de sept jours.

TABLEAU 2.1

Organisation générale du programme en modules et en unités

Première année	Deuxième année	Troisième année
Module: 1	**Grand thème: la rentrée**	
La salle de classe	Dans la classe de M. René	La visite d'Universus
La fête des crayons	Nos amies les formes	La famille des couleurs
La récréation	Une semaine à l'école	Un matin chez les Bernier
Quel temps fait-il?	Les enfants jouent à la poupée	Quel temps fait-il? (Qui fait le temps?)
Module: 2	**Grand thème: l'automne**	
Les quatre saisons	Vive les saisons	L'armée de l'année
L'écureuil et les feuilles	La cueillette des pommes	Le temps des pommes
Jeannot achète des légumes	La fête de Frison	Au pays de la bonne santé
Lili fait une salade de fruits	Martin a faim	Au restaurant

Tableau 2.1 (suite)

Module: 3	Grand thème: l'environnement	
Une visite chez les grands-parents	Un matin chez Martin	La tire de la Ste-Catherine
Élise vient jouer	La maison abandonnée	La souris de la ville
Lili décrit sa maison	Bliknik visite la terre	Le déménagement
Le petit déjeuner	Maman fait le ménage	La petite sirène

Module: 4	Grand thème: l'hiver	
Le bonhomme de neige	L'arbre triste	Le voyage de Flosipo
La glissade	La forteresse de neige	Le ski
Apoutsiak, le petit Inuit	La chasse à la baleine	Le hockey
La chasse et la pêche chez Apoutsiak	Kajortoq et la corneille	Les Vikings

Module: 5	Grand thème: les métiers	
Les pompiers	Le facteur au travail	Ti-Jean au chantier
Chez l'épicier	La mission secrète	La dent
À l'hôpital	Le policier au travail	Chez le boulanger
Au magasin	À la gare d'autobus	Un bon mécanicien

Module: 6	Grand thème: les animaux	
Minouche et les chatons	Deux chats se promènent	La vie à l'étang
Chez les castors	La vie à la ruche	
À la ferme de grand-père	Une excursion au zoo	La cirque
Un pique-nique au terrain de jeux	À la plage	Le voyage de Tamarlane

Le Matériel didactique du programme

Chaque unité est composée d'un grand éventail de matériel didactique. Le tableau 2.2. énumère une liste du matériel d'enseignement utilisé. L'élève reçoit un manuel de base et des feuillets d'exercices séparés. Le matériel de base comprend des textes, un vocabulaire illustré, des observations syntaxiques et grammaticales, des comptines, des chansons, des dialogues et de la lecture. Ce matériel est relié de façon à former une série de livres, chacun traitant d'un thème différent et comprenant quatre unités. L'étudiant reçoit aussi des feuilles mobiles d'exercices et une copie du vocabulaire illustré couvrant les mots nouveaux de toutes les unités. Ce matériel est garni dans un cartable.

TABLEAU 2.2

Une liste du matériel didactique inclus dans chacune des unités

- un texte
- environ 20 cartes par unité
- des questions sur le contenu et relatives au contenu
- environ cinq acétates qui illustrent chaque nouvelle structure syntaxique au moyen de pictogrammes
- un vocabulaire qui illustre les noms nouveaux introduits dans l'unité
- des "vocabulaire-secours" qui illustrent les notions les plus importantes de l'unité
- des "grammaire-secours" qui illustrent graphiquement les situations les plus importantes de l'unité
- des illustrations pour les mots-clés des phonèmes
- des patrons pour les marionnettes des personnages principaux de l'année
- des patrons pour les masques des personnages, des animaux et des objets de l'unité
- des patrons pour les personnages, animaux et objets qui peuvent être utilisés sur un tableau feutré
- des activités de lecture illustrées
- des feuilles d'activités pour les élèves
- un dialogue avec diapositives
- une cassette pour chaque niveau sur laquelle on retrouve une comptine et une chanson composées spécifiquement pour chaque unité, comprenant au total 24 comptines et 24 chansons par année
- environ cinq diapositives par unité illustrant leur contenu au moyen de situations relatives à la vie réelle
- des portraits des membres de chaque famille (3)
- un test

Le coeur de l'unité est le texte ou l'histoire. L'histoire est le prétexte utilisé pour créer des situations d'apprentissage. Chaque histoire, divisée en cinq paragraphes, est illustrée par une vingtaine de cartes. Tout le contexte peut être expliqué à l'aide de ces diverses illustrations. Chaque jour, on couvre une partie de l'histoire. Comme les structures syntaxiques importantes sont contenues dans le texte, elles sont étudiées de façon naturelle. Ces structures syntaxiques sont ensuite renforcées au moyen des activités qui s'ensuivent où l'on crée des situations favorisant l'emploi spontané de ces structures (jeux, marionnettes, etc.). Les histoires sont écrites clairement, utilisant des phrases simples. Au début, les textes contiennent un discours très direct, mais au fur et à mesure que l'élève progresse dans l'unité, la complexité augmente et des discours plus indirects sont introduits. Le texte contient non seulement tout le matériel d'enseignement, le vocabulaire, les structures, la grammaire et la phonétique, mais il vise aussi à fournir un bon modèle quant à l'emploi des verbes dans des situations réelles de la vie.

En plus du matériel didactique des élèves, il y a le matériel spécifiquement conçu pour les professeurs. Toute l'information nécessaire à l'enseignement d'une unité est présentée dans le manuel du professeur. Chaque unité est accompagnée d'une page de suggestions concrètes. Par exemple, une unité comprend habituellement des patrons des marionnettes représentant les personnages principaux de l'année, des jeux linguistiques qui exploitent en profondeur certaines situations, des croquis pour la fabrication des marionnettes, des modèles de masques servant à illustrer les tons des dialogues, des suggestions pour l'expression libre dans des situations réelles, des explications aidant le professeur à préparer un tableau ou une mise en scène.

Dans le programme, les objectifs intermédiaires sont également énumérés et décrits. Tous les éléments dans les domaines de la compréhension, du vocabulaire, de la syntaxe, des observations grammaticales et phonétiques sont introduits à des moments précis et prédéterminés, sur une période de trois ans. Chaque nouveau texte de l'unité comprend alors un certain nombre de mots connus ainsi que des structures déjà étudiées. À ces connaissances sont ajoutés un certain nombre de nouvelles notions, de mots nouveaux et des structures propres à l'histoire. L'organisation du programme est à la fois répétitive et continuelle. Les nouvelles notions et les moyens d'acquérir les nouveaux éléments linguistiques sont indiqués dans les objectifs intermédiaires; de même, on y indique le niveau de compétence que l'élève devrait atteindre par rapport à ces éléments. On décrit également une routine quotidienne axée sur les difficultés majeures de l'unité.

Les objectifs détaillés dans le lexique sont énumérés sur des listes. Les mots nouveaux sont énumérés par ordre chronologique, en groupes de noms, d'adjectifs, de verbes et "autres" expressions. Il y a environ

douze mots nouveaux par unité. Dans certains cas, il y a des pages additionnelles intitulées "vocabulaire-secours" où l'on trouve les définitions générales des termes difficiles.

Dans le manuel du professeur, on énumère les objectifs à atteindre par l'élève dans le domaine de la syntaxe. Il s'agit d'une liste de structures syntaxiques tirées d'un texte et présentées dans un contexte donné (questions et réponses). Il y a normalement cinq nouvelles structures syntaxiques par unité. Des pictogrammes illustrant les structures syntaxiques sont disponibles sur acétates. Dans chacune des unités, sous le titre "observations grammaticales", les objectifs et les particularités de la syntaxe sont énumérés. Ces particularités sont également traitées dans un texte. Souvent, des explications grammaticales qui facilitent l'enseignement de certaines difficultés de la langue accompagnent le texte. En plus, toute une gamme de codes et de conventions illustrent graphiquement certaines situations linguistiques.

On retrouve aussi des cartes qui illustrent le texte, des questions et des réponses sur le contenu, des questions qui correspondent moins directement au texte et une page qui illustre des mots-clés permettant d'identifier certains phonèmes. À chaque thème correspond un jeu, portant sur les particularités linguistiques du thème.

Chaque module compte environ vingt diapositives, soit quatre ou cinq par unité. Ce sont des extrapolations du thème et elles représentent toutes des situations conformes à l'environnement de l'élève.

Finalement, cette partie contient aussi un test pour l'évaluation de l'élève ainsi que des suggestions pour compiler et évaluer les réponses.

La méthodologie suggérée

Durant les leçons de français, on ne parle que le français, ce qui rend les moyens de communication utilisés dans la classe plus authentiques. Environ 80% du temps d'enseignement est accordé à l'expression orale. On s'assure toujours que l'élève maîtrise l'oral avant que le mot écrit ne lui soit présenté. De cette façon, la classe incorpore tous les moyens linguistiques qui vont permettre à l'élève de fonctionner en français à un niveau et dans des situations qui correspondent à ses besoins de communication les plus immédiats, à ses intérêts et à son âge.

Le programme suit une approche thématique, modulaire et cyclique. Tel que mentionné précédemment, le programme introduit six nouveaux thèmes à chaque année. On a tenu compte, en les choisissant, du monde fantaisiste des jeunes enfants. Dans certains cas, on atteint les objectifs en étudiant une histoire qui traite d'objets inanimés, par exemple, les aventures d'un lettre, ou encore du monde imaginaire de l'élève.

comme l'histoire d'une soucoupe volante. Dans d'autres cas, l'histoire tourne autour de personnages. Afin d'intéresser et de stimuler l'élève davantage, nous avons créé pour chacun des niveaux une famille fictive avec qui l'élève peut s'identifier. Au cours de l'année, la famille fictive devient très familière à l'élève, ayant des besoins, des goûts, des émotions et des interactions avec son environnement; elle vit une série de situations qui constituent la matière de la plupart des histoires du programme. L'élève établit alors un lien avec cette famille et s'y identifie.

La disposition et la décoration de la classe font partie du programme. Conséquemment, l'environnement de l'apprentissage est utilisé au maximum. On l'adapte pour refléter les divers thèmes. L'élève peut toujours trouver du matériel enrichissant dans la classe comme des livres de bibliothèque, des cartes de travail, des cassettes, des cartes explicatives, des diapositives, des jeux, etc. Il est important de se rappeler que nous avons intentionnellement choisi et utilisé des structures simples du français de sorte à renforcer l'expression orale et écrite. Afin de renforcer les thèmes, les élèves vont en expédition. Ces occasions sont créées pour que l'élève puisse spontanément utiliser les outils de la langue qu'il a appris à manier en classe. C'est durant ces visites que l'élève est exposé à des expressions locales propres à l'environnement immédiat.

Le programme, visant à maximiser le temps accordé au français, est composé d'unités qui favorisent au maximum un enseignement efficace. Une fois que les professeurs et les élèves maîtrisent le patron général des unités, le déroulement de leur classe de langue seconde devient vite routinier.

Les enfants ont bien assimilé les unités précédentes et sont confiants dans leur capacité de maîtriser les unités prochaines. Les professeurs mettent leur énergie à exploiter des stratégies qui reviennent souvent, utilisant les ressources disponibles plutôt que d'être toujours en quête de matériel préparé expressément à cette fin.

Les unités sont basées sur la conviction que les élèves peuvent apprendre par différents moyens. Le matériel est donc conçu de façon à exploiter la mémoire auditive et la perception visuelle. Les cartes illustrant les histoires aident à impliquer l'enfant immédiatement et de façon très personnelle. Les illustrations représentent le premier pas en communication car le message transmis est immédiatement compris. Ces cartes présentent alors certains aspects du message et du contenu de l'histoire de façon concrète et facilitent grandement la compréhension. Comme les cartes sont importantes et significatives au jeune enfant, elles représentent une stimulation considérable formant un outil visuel qui établit le contact initial entre l'élève et la matière. Ces illustrations sont aussi très précieuses dans les stades plus avancés du processus

d'apprentissage. Les élèves font facilement la relation entre les mots et les images des objets isolés. Nommer, questionner, répondre, énoncer et décrire deviennent des activités naturelles et significatives et conduisent à la vraie communication.

Les comptines et les chansons qui accompagnent les histoires reflètent les points importants de l'unité de façon plus artistique et répondent aussi à un besoin chez les jeunes élèves. Elles sont un moyen efficace et amusant de répéter et de réciter les éléments de la langue. Les dialogues et les adaptations scéniques à la fin de l'unité reflètent la créativité, la spontanéité et la compétence du jeune élève. C'est le moyen de communication le plus efficace pour développer la spontanéité dans la salle de classe. L'élève est un spectateur, un acteur et un chercheur. On observe une certaine authenticité dans le domaine de l'apprentissage du français mais, afin d'assurer un apprentissage efficace, une place doit être réservée à la répétition et au développement des mécanismes du langage. L'élève est amené aussi rapidement que possible à un certain niveau d'autonomie orale.

Le modèle des leçons a été étudié et modifié sur une période de plusieurs années, résultant en un cadre général pour chacune des leçons décrites dans le tableau 2.3. La leçon de français est basée sur une histoire prise dans les champs d'intérêt de l'élève afin de capter son attention. On lui enseigne à utiliser le vocabulaire et les phrases au moyen de diverses activités, par exemple, identifier, répéter, poser des questions, répondre, agencer, adapter pour la scène et jouer des rôles. L'élève utilise alors les éléments acquis dans une situation spontanée.

Le matériel d'enseignement est soigneusement organisé. On assure la progression du vocabulaire et de la syntaxe. Au cours des unités, les difficultés passent du très simple au plus complexe.

Cette approche peut être comparée à des cercles concentriques. Le renforcement et l'étendue des éléments linguistiques sont soigneusement planifiés. Tous les éléments linguistiques sont reliés naturellement. Le vocabulaire-syntaxe, les observations grammaticales et la phonétique sont étudiés de façon progressive et réciproque.

Les nouveaux éléments dans le domaine du vocabulaire, de la syntaxe, de la grammaire et de la phonétique sont très naturellement mis en relation avec les notions acquises préalablement. Les étapes sont simples et progressives. Le pont entre les notions acquises et les nouvelles notions est très étroit. L'agrandissement du cercle se fait donc aussi graduellement et naturellement que possible en ne traitant toujours que d'une seule difficulté à la fois.

TABLEAU 2.3

Grandes lignes d'une leçon de 60 minutes

PARTIE	ACTIVITÉ	DURÉE
1.	**Routine journalière** a) activités d'ouverture b) révision	5 minutes
2.	**Vocabulaire et syntaxe**	
	A. **Texte: Notions du contenu et vocabulaire** a) écoute du texte b) présentation et explications c) répétition d) vérification e) renforcement par des jeux de vocabulaire (cartes illustrées)	20 minutes
	B. **Syntaxe** f) présentation se référant au texte g) explications au moyen de feuilles explicatives et d'un acétate h) mise en pratique avec les feuilles d'activités i) activité de lecture	10 minutes
3.	**Comptine**	5 minutes
4.	**Observations grammaticales** a) observations se référant au texte b) déductions au moyen de feuilles explicatives c) mise en pratique à l'aide de jeux et de feuilles d'activités	10 minutes
5.	**Chanson**	5 minutes
6.	**Phonétique** a) présentation et explications b) répétition c) mise en pratique	5 minutes
Sixième et septième jours d'un cycle de sept jours:		
7.	**Dialogue**	
8.	**Diapositives**	
9.	**Test**	
10.	**Jeux et visites sur les lieux étudiés**	

Quand l'élève est confronté avec une situation concrète (l'histoire) à laquelle il peut s'identifier, il devient spectateur. Il remarque que dans l'histoire, quelqu'un a les même besoins, les mêmes désirs, les mêmes expériences et les mêmes émotions que lui. Graduellement, en utilisant le même vocabulaire et les mêmes structures maintes et maintes fois, toujours dans un contexte de plus en plus spontané, l'élève se sépare du contenu spécifique de l'histoire. Il est devenu acteur et s'identifie à l'histoire. Il participe à des exercices structurels graphiquement conçus qui font partie du contexte, il récite des poèmes, chante, joue un dialogue ou monte un spectacle de marionnettes, fait des jeux et des exercices de lecture et d'écriture. A l'aide de ces diverses activités, il commence à communiquer ses besoins, ses désirs, ses expériences et ses émotions en français. La présentation de situations-clés, sa réapparition dans différents contextes et son renforcement au moyen d'activités, conduit à un emploi spontané des notions traitées à la fin de l'unité.

L'enfant passe de situations concrètes à des situations abstraites, à l'emploi spontané des éléments linguistiques, faisant toujours appel à son expérience personnelle. De cette façon, le vocabulaire et les structures qui s'y relient sont intensifiés. Si une unité évolue autour d'une visite chez l'épicier, à la fin de l'unité le professeur amènera l'élève sur les lieux. Il pourra faire ses achats en français et ainsi utiliser ses outils linguistiques dans une situation réelle. C'est très encourageant pour l'enfant de réaliser combien rapidement il peut communiquer.

Le matériel visuel est beaucoup utilisé dans ce programme. Par exemple, la structure d'une phrase est illustrée au moyen de pictogrammes grâce auxquels l'élève apprend les différentes fonctions d'une phrase. L'élève aime manipuler des objets, des dessins et des marionnettes en parlant.

La grammaire n'est pas négligée pour autant. On l'emploie pour accélérer le processus d'apprentissage et pour rendre le langage intelligible. Il ne s'agit pas de présenter une situation grammaticale isolée mais plutôt une observation grammaticale qui saura aider l'élève à mieux comprendre le contexte ou encore lui expliquer un fait linguistique en relation avec une situation donnée. Il s'agit donc d'une grammaire appliquée que l'on peut utiliser à des fins pratiques.

Toutes les observations grammaticales sont aussi basées sur des situations concrètes que l'élève a déjà rencontrées dans le texte et qu'il a comprises de façon générale avec l'aide de gestes et d'illustrations. Les activités grammaticales sont utilisées de sorte à donner à l'élève la chance d'utiliser ces outils de base aussi correctement que possible dès le début. L'étude de la grammaire peut être amorcée au niveau du mime et de l'observation, ce qui amènera l'élève à la déduction et, plus tard, à l'application.

Il est certain que pour apprendre, le message et la forme sont d'importance égale. L'élève a besoin de communiquer. La communication est transmise par la forme et souvent, c'est la forme qui donne le sens voulu à la communication. Considérons un peu les nombreuses possibilités que peut contenir le verbe "manger". "Puis-je manger?", "Mange", "J'ai mangé", "Voulez-vous manger?", "Avez-vous mangé?", "Où et quand mangerons-nous?". Chaque outil additionnel de la langue dans le domaine de l'observation grammaticale peut augmenter la précision de la communication.

L'article est un autre exemple. Il est important que l'élève soit conscient dès le début qu'en français il y a des articles pour le singulier et pour le pluriel qui influencent grandement le contenu. Dans le cas de l'article, l'élève ne peut faire de correspondance dans sa langue maternelle. Sensibiliser l'élève au fonctionnement de la langue peut et doit être considéré comme une chose positive, d'autant plus que les conditions et l'environnement de l'enseignement de la langue seconde dans notre programme peuvent presque être comparés à l'apprentissage de la langue maternelle.

L'approche thématique, le choix et l'organisation du matériel, la progression au niveau linguistique, le genre d'activités et les moyens didactiques utilisés visent à obtenir, dans un laps de temps minimum, une facilité d'élocution maximale dans la langue seconde et ceci dans les conditions les plus agréables possibles.

Chaque unité comprend une méthode d'évaluation pour mesurer la compréhension, la mémorisation et l'utilisation spontanée de nouveaux éléments. Ces évaluations sont faites soit individuellement soit en groupe selon le genre de questions. Le fait d'évaluer régulièrement l'élève permet au professeur de suivre de près ses progrès et de corriger dès que possible ses erreurs linguistiques.

La qualité principale du programme réside dans le fait qu'en dépit de toute cette importante préparation, l'élève a l'impression qu'il apprend le français presque accidentellement dans des conditions agréables et dans un milieu qui respecte l'authenticité de chaque situation.

CHAPITRE TROIS

Évaluation du programme 1979-1983

Gary Anderson
Suzanne Palumbo
Lois Tétreault

Quelles questions les gens se posent-ils sur les nouvelles méthodes d'enseignement d'une langue seconde? La première est de savoir si oui ou non la nouvelle méthode est efficace. Est-elle meilleure que la précédente? Y a-t-il des effets négatifs résultant du nouveau programme? Est-il rentable? Les parents sont-ils consentants? La liste n'en finit pas. Une partie du problème est due au fait que différents groupes ont besoin d'acquérir des connaissances différentes. Notre tâche est de rechercher des politiques pouvant répondre aux différents besoins d'information au sein des divers groupes. Au cours des cinq dernières années, nous avons mené une recherche et supervisé le programme de Lennoxville. Des rapports annuels comprenant une quantité importante de renseignements statistiques et techniques ont été préparés. Ce chapitre tentera de frayer un chemin à travers la masse d'information disponible et de poser des questions significatives pour ceux qui sont touchés par ce programme ou doivent le changer.

Ce chapitre décrit notre méthode générale d'évaluation. Il intéressera surtout ceux qui veulent connaître ce sur quoi nos conclusions sont basées. Ce chapitre pose ensuite neuf questions importantes concernant le nouveau programme. Bien que ce chapitre contienne de l'information qui n'a pas été rapportée préalablement, son but premier est de résumer les données partielles énoncées préalablement et de fournir une vue globale sur les cinq années de recherche. Nous avons tenté de réduire la quantité d'analyses techniques et statistiques en faveur d'une exposition claire et facile d'interprétation des résultats. Nous avons également essayé de présenter toutes les données tout en résumant les résultats.

Les questions principales de l'étude sont énumérées ci-dessous:

1. Les enfants atteignent-ils les objectifs du programme?
2. Le niveau d'apprentissage du FLS est-il comparable à celui des enfants appartenant à d'autres systèmes scolaires?
3. Quels sont les différents effets de la maternelle bilingue à temps plein sur l'apprentissage du FLS?
4. Les résultats de l'apprentissage du FLS diffèrent-ils d'après les aptitudes en langue anglaise de l'enfant?
5. Comment le personnel enseignant et administratif perçoit-il le programme de FLS?
6. Comment les parents perçoivent-ils le programme de FLS?

7. Dans quelle mesure le programme est-il efficace avec les élèves en éducation spéciale?
8. Dans quelle mesure le programme de FLS contribue-t-il à attirer et à garder les élèves dans le système scolaire?
9. Quels sont les coûts et les bénéfices du programme du FLS?

Le projet de recherche

Le projet de recherche sur l'évaluation était complexe reflétant la complexité des questions de la recherche et les nombreuses comparaisons souhaitées. Les éléments de base du projet sont tels qu'indiqués ci-dessous:

a) Trois groupes d'enfants sous surveillance:

Groupe de base - un groupe d'enfants ayant complété la maternelle l'année précédant l'introduction du nouveau programme.

Groupe expérimental - le premier groupe d'enfants à suivre le nouveau programme.

Groupe suivi - le deuxième groupe d'enfants à suivre le nouveau programme.

b) Pré-évaluation et post-évaluation des enfants à l'aide de tests équivalents afin de mesurer les effets du programme intervenant.

c) Évaluation périodique des mêmes enfants afin de fournir à l'étude une variété de questions.

d) L'utilisation de plusieurs tests afin de constater que les résultats convergent et pour fournir à l'étude une variété de questions.

e) Un plan de cueillette de données complémentaires pour les parents, les professeurs et les administrateurs scolaires.

Au cours de la période initiale de cinq ans de la cueillette de données, le projet de recherche a dû être adapté plusieurs fois. Les changements de base furent tels qu'énumérés ci-dessous:

a) Discontinuation des cueillettes de données du groupe de base après leur année de maternelle parce que l'on n'a trouvé aucune différence entre leur rendement et celui du groupe expérimental. Des différences significatives auraient suggéré que le nouveau programme était responsable de ces résultats.

b) Discontinuation de l'évaluation de l'anglais après la première année d'école, surtout par mesure d'économie.

Nous avons considéré avec attention deux volets importants du projet de recherche. Premièrement, les groupes de contrôle. Il était difficile d'identifier un groupe équivalent. Nous avons donc opté pour des comparaisons internes dans le système scolaire puisque les enfants du même système pouvaient être comparés sur une période donnée avec plus de validité que s'ils étaient comparés à des groupes appartenant à des environnements socio-culturels différents. Nous avons fait des comparaisons à l'aide de données provenant d'autres systèmes scolaires mais n'avons jamais considéré ces groupes comme étant des groupes de contrôle équivalents. Ces comparaisons provisoires servaient principalement d'indicateurs généraux pour la bonne marche du programme.

La deuxième question concernait les enfants dont la langue maternelle était le français. Il y avait dans le système scolaire des enfants dont un parent ou les deux étaient francophones. À une certaine étape, nous avons tenté de considérer ce groupe séparement mais avons vite compris qu'il était difficile d'associer un enfant à un tel groupe. Comment définit-on un enfant francophone? Les différentes structures familiales, le voisinage et d'autres facteurs semblables ont rendu la validation des conclusions beaucoup plus difficile à cerner que ce que nous avions anticipé. Les évaluations des examinateurs et les opinions des professeurs étaient peu satisfaisantes. Incapables de résoudre le problème, nous avons adopté la position pragmatique d'inclure tous les enfants dans notre étude. Comme les écoles desservent la population entière, une telle position est défendable pour les fins de notre recherche. En plus, le nombre d'élèves dans cette catégorie ne devait pas varier de façon importante durant l'évaluation. Par conséquent, on ne craignait pas que les comparaisons entre les groupes soient faussées au cours des années.

Les sources de données et les cueillettes de données

Les élèves évalués avant et après la maternelle et la première année puis à la fin de la deuxième et de la troisième année furent la principale source de données. A chacune des évaluations, les chercheurs de l'université McGill ont visité les neuf écoles impliquées et ont évalué les élèves individuellement ou en groupe. En plus, les professeurs ont aidé à l'évaluation en faisant faire aux enfants les tests les moins compliqués.

Deux ans après le début du programme, on a demandé aux parents des enfants de la maternelle et de la première année de répondre à un questionnaire. Les questionnaires furent distribués dans les écoles et des enveloppes de retour affranchies et pré-adressées furent fournies aux parents. Cinquante pour cent (50%) des questionnaires furent complétés et cinq pour cent (5%) nous furent retournés à cause d'adresses inexactes.

Trois ans après le début du programme, des questionnaires furent distribués aux directeurs des écoles, aux professeurs de français et aux professeurs réguliers, de la maternelle à la troisième année. Tous furent complétés et retournés.

En plus de ces méthodes formelles de cueillettes de données, l'équipe de recherche a également interviewé un groupe de parents et de membres du personnel scolaire, puis a consulté des documents pertinents et des statistiques fournies par le système scolaire.

Les outils de travail

Durant la période d'évaluation, l'équipe d'évaluation a mis au point une variété d'outils de travail et en a choisi d'autres qui avaient déjà été utilisés ailleurs. Dans certains cas, les outils procuraient les données spécifiques nécessaires pour poser des questions précises. Dans d'autres cas, les outils étaient employés à explorer les relations entre diverses variables. Quand ces outils de travail n'apportaient pas de résultats satisfaisants, ils n'étaient pas réutilisés. D'autres tests furent retenus pour servir de base à l'évaluation. Nous énumérons ci-dessous une courte liste des principaux outils de travail utilisés pour nos conclusions les plus importantes:

Tests utilisés pour évaluer les acquisitions du FLS

French Comprehension Test/Primer (Barik, n.d.) - Utilisé afin d'évaluer la compréhension au niveau de la maternelle.

French Comprehension Test/level 1 (Barik, n.d.) - Utilisé afin d'évaluer la compréhension aux niveaux des première et deuxième années.

MEQ Test/level 3 (MEQ, 1980) - Utilisé afin d'évaluer tous les enfants à la fin de la troisième année. Étant distribué à travers toute la province, ce test fut l'outil principal pour l'évaluation du rendement du FLS.

Program-Referenced Tests/kindergarten (Stevens, 1979) - Utilisé afin d'évaluer si le programme de FLS atteint ses objectifs.

Program-Referenced Tests/grades 1,2. (Palumbo, 1981, 1982) - Utilisé afin d'évaluer si le programme de FLS atteint ses objectifs aux niveaux des première et deuxième années.

Oral Production Test/grade 3 (Palumbo, 1983) - Utilisé avec un échantillon de 40 enfants pour évaluer le niveau du français parlé à la fin de la troisième année.

Tests utilisés pour évaluer le développement des connaissances de l'anglais

Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 1965) - Utilisé pour évaluer l'intelligence verbale.

Boehm Test of Basic Concepts (Boehm, 1971) - Utilisé pour évaluer la compréhension des concepts verbaux chez l'enfant.

Autres outils de travail

Questionnaire des parents - Mis au point par l'équipe de recherche afin d'évaluer la réaction des parents face au programme.

Questionnaire des professeurs - Mis au point par l'équipe de recherche afin d'évaluer comment le directeur et l'administration perçoivent le programme.

Questionnaire pour les spécialistes de français langue seconde - Un questionnaire pour les spécialistes de français afin de connaître leur avis sur le programme et la façon dont il est enseigné.

La Description de la population scolaire

La CSDL comprend neuf écoles élémentaires de différentes tailles, tel que décrit dans le tableau 3.1. La majorité des écoles desservent des régions rurales et sont situées dans des villes et des villages. Cependant, les écoles de Sherbrooke et des environs de Lennoxville desservent une clientèle urbaine. Nous avons fait quelques analyses en vue de comparer les régions urbaines et rurales. Toutefois, aucune tentative pour comparer les résultats des diverses écoles ne fut envisagée. La moyenne des résultats de Q.I. des élèves de la maternelle et de la première année est conforme à la norme et est rapportée au tableau 3.2. Il est important de souligner qu'un peu plus du tiers des parents qui ont répondu au questionnaire se sont dit bilingues. Cependant, très peu ont indiqué parler français à la maison.

Questions importantes

1. **Les enfants atteignent-ils les buts du programme de FLS?** Afin de pouvoir répondre à une telle question, l'équipe de recherche de l'université McGill a mis au point une série de tests basés sur le contenu du programme de la CSDL. Chaque niveau compte un test différent et chaque test est fait en fonction du vocabulaire, des concepts et du matériel culturel enseignés dans le nouveau programme au cours de l'année. Le but général est de nous aider à juger si oui ou non les enfants atteignent les objectifs du programme.

   Le test de la première année est un bon exemple pour illustrer ceci. Il contient au total 30 éléments et est organisé en trois sous-groupes servant à évaluer la compréhension des phrases (15), des questions (9) et des courtes histoires (6). Voici quelques exemples du contenu du test:

TABLEAU 3.1

Nombre d'inscriptions pour l'année 1978-79

École	Nombre d'enfants évalués		
	Maternelle	Première année	Total
Ayer's Cliff	7	11	18
Bury	10	5	15
Cookshire	13	15	28
Lennoxville	32	68	100
Magog	27	26	53
North Hatley	11	12	23
Rock Island	24	25	49
Sawyerville	11	19	30
Sherbrooke	17	12	29
Total	**152**	**193**	**345**

N.B. Ces données sont basées sur le nombre d'enfants évalués en juin 1979 par l'équipe de travail. Elles diffèrent des statistiques du tableau 3.7 qui se réfère à une époque différente de l'année scolaire.

TABLEAU 3.2

Le "Peabody Picture Vocabulary I.Q." des élèves de la maternelle et de la première année

Groupe	Maternelle			Première année		
	N	Moyenne	D.S.	N	Moyenne	D.S.
de base	125	99.4	17.6	180	97.7	14.1
expérimental	208	101.0	17.5	96	100.5	15.8

N.B.
1. La maternelle comprend des élèves du groupe expérimental et du groupe suivi.
2. N signifie le nombre d'élèves.
3. Moyenne signifie la moyenne des élèves.
4. D.S. signifie la déviation standard et indique l'étendue des résultats.

1. Phrases: L'enfant doit encercler parmi quatre illustrations, celle qui correspond à une phrase telle que: "Fido court dans la rue".
2. Questions: L'enfant doit choisir entre quatre illustrations celle qui répond à une question telle que: "Qu'est-ce que tu portes l'été?"
3. Histoires: Une courte histoire telle que: "C'est la fête de Lili. La maman prépare un bon gâteau au chocolat et une salade de fruits. Voilà les amies de Lili qui arrivent avec de beaux cadeaux." Les enfants doivent alors choisir parmi des ensembles de trois illustrations celui qui répond aux questions telles que "Qu'est-ce que la maman de Lili prépare?" "Qui arrive chez Lili?"

Avant le début du programme, à l'automne, les enfants de la maternelle ont passé un test. En moyenne, ils ont répondu correctement à 14 questions soit environ 46% du total possible. À la fin de la maternelle, les enfants ont atteint une moyenne de 83% avec 25 bonnes réponses. Cette dernière moyenne suggère que les groupes ont accru grandement leur connaissance du français durant leur année de maternelle. La figure 3.1 représente le nombre d'enfants et les notes à la rentrée et à la sortie de la maternelle. On peut remarquer que la majorité des enfants ont augmenté leur note jusqu'à obtenir de 25 à 35 bonnes réponses. Un petit nombre d'enfants n'ont pas bien réussi le test de fin d'année. Il s'agissait surtout de problèmes individuels d'apprentissage.

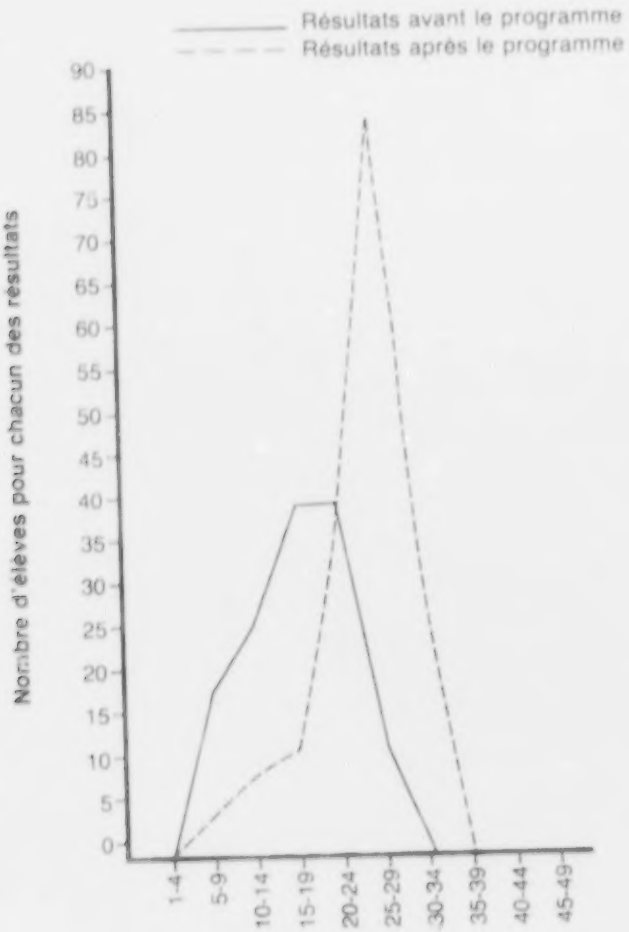
Les enfants de la première année ne furent pas évalués au début de l'année mais à la fin. Ils ont obtenu une moyenne de 24 bonnes réponses sur 30. En deuxième année, la moyenne du test de fin d'année fut de 24,7, indiquant que les objectifs du programme pour cette année avaient été atteints.

Bref, les résultats des tests visant à évaluer si le contenu du programme était assimilé sont satisfaisants. La structure du programme est donc efficace.

Pour la fin de la troisième année, nous avons mis au point un test différent. Préalablement, la plupart des évaluations mettaient l'accent sur la compréhension du français. Pour la fin de la troisième année, nous avons jugé important d'évaluer l'expression orale des enfants. Un examen spécial fut mis au point à cette fin.

FIGURE 3.1

Les résultats de 163 élèves de la maternelle avant et après le programme de FLS à la maternelle



Résultats du test 'Program-Referenced'

Ce test oral consiste en 34 questions se rapportant à une histoire illustrée. Les illustrations racontent l'histoire de deux enfants prenant leur déjeuner à la maison avec leurs amis à quatre pattes (un chien et quatre chats) mangeant dans un coin. Un chat semble avoir disparu. Les enfants le cherchent partout dans la maison, en regardant dans chacune des pièces. Ils vont dehors et trouvent finalement le chat avec cinq petits chatons dormant dans la niche du chien.

Un groupe représentatif de 40 enfants fut choisi au hasard parmi tous les élèves de la troisième année et ils furent évalués individuellement. Les réponses furent enregistrées sur bandes magnétiques. Nous n'entrerons pas dans les détails pour décrire les résultats des tests ou nos procédures de normalisation mais nous donnerons des exemples de la connaissance orale des enfants de la troisième année. Afin de représenter les aptitudes et le niveau de compétence, nous avons pris deux élèves au-dessus de la moyenne (ex. dans les six premiers); deux dans la moyenne et deux au-dessous de la moyenne (ex. dans les six derniers).

Caractéristiques principales de l'évaluation orale de deux élèves ayant obtenu des résultats au-dessus de la moyenne.
Les deux élèves ont démontré une parfaite compréhension de l'histoire. Leurs réponses étaient rapides et complètes.

Sujet 1:
- débit rapide et excellente élocution.
- elle a participé activement à la conversation orale et a commenté spontanément à plusieurs reprises.
- erreurs mineures dans l'utilisation des prépositions (ex. la maison du chien — la maison de chien).
- les réponses aux questions à développement étaient longues. Quelques mots n'étaient pas compréhensibles.

Sujet 2:
- débit rapide et excellente élocution.
- la plupart des réponses étaient très bien développées (ex. examinateurs: - Et Luc, qu'est-ce qu'il dit? Sujet: - Voici le chat, il est dans la maison de Fido, il a eu des bébés).
- aux questions à développement, il a démontré une maîtrise de quelques expressions locales (ex. Je joue avec eux autres, j'essaye de les pogner). Appris probablement dans la rue.
- quelques erreurs dans l'utilisation des prépositions (ex. au-dessous du lit — dans le lit).

Caractéristiques principales de l'évaluation orale de deux élèves ayant obtenu des résultats dans la moyenne.
Les deux sujets ont démontré une bonne compréhension de l'histoire. La principale différence entre eux et les élèves du groupe A fut le débit, la prononciation et le vocabulaire.

Sujet 3:
- les réponses étaient généralement incomplètes. A plusieurs reprises, une forme verbale incomplète tenait lieu de réponse (ex. Examinateur: Qu'est-ce que tu fais avec tes chiens? Sujet: - joue).
- utilisation incorrecte des prépositions et des articles (ex. derrière l'arbre — en arrière de arbre).
- les réponses aux questions à développement étaient courtes.
- une bonne prononciation mais le rythme était parfois irrégulier.
- à deux reprises, le sujet a démontré une connaissance de la locution et de la structure du français québécois (ex. des fois, je cours avec, pi je joue).

Sujet 4:
Dans la majeure partie des cas, le sujet a employé des phrases complètes qui imitaient la forme de la question.
- il avait tendance à répéter la même réponse plusieurs fois pour une question.
- le rythme était saccadé et lent.
- mauvaise prononciation de plusieurs mots.
- ici aussi les prépositions et les articles étaient employés incorrectement (ex. dans la chambre des parents — dans la chambre de son parents).
- à plusieurs reprises l'adjectif n'était pas à la bonne place (ex. le chat gris — le gris chat).
- à plusieurs reprises l'accord du verbe était incorrect (ex. les enfants sont dans la chambre — les enfants est dans la chambre).
- les réponses aux questions à développement étaient compréhensibles mais la syntaxe était pauvre (ex. Examinateur: -Qu'est-ce que tu fais avec eux? Sujet: - Moi, je joue avec, pi cachette, pi c'est tout).

Caractéristiques principales de l'évaluation orale de deux élèves dont les résultats se situaient au-dessous de la moyenne.
Les deux sujets ont démontré une bonne compréhension de l'histoire. Comparativement aux sujets du groupe précédent, les réponses étaient très lentes, souvent incomplètes avec plusieurs erreurs grammaticales.

Sujet 5:
- plusieurs questions demeurèrent sans réponse.
- plusieurs hésitations, plusieurs réponses étaient des suites de mots sans cohérence (ex. Examinateur: - Les enfants se parlent, qu'est-ce que Luc dit? Sujet: - peut-être ... le chat).
- prépositions et articles mal employés (ex. la petite chat sous la lit).
- rythme très lent et irrégulier.
- les réponses aux questions à développement étaient composées d'un seul mot.

Sujet 6:
- a répondu en phrases complètes mais à plusieurs occasions fut incapable de trouver les mots. Il répétait alors le début de la phrase et quelquefois marmonnait sa réponse.
- à plusieurs reprises il a utilisé des mots anglais (ex. Examinateur: - Qu'est-ce que Luc pense? Sujet: - Il pense the same chose).
- l'accord du verbe était généralement incorrect (ex. Examinateur: - Que dit Luc? Sujet: - je trouvais le chat).
- rythme lent. Difficulté à prononcer les voyelles (ex. yn--on).
- encore ici les prépositions et les articles sont incorrectement employés.
- les réponses aux cinq dernières questions à développement ne comportaient qu'un seul mot.

2. **Le niveau d'apprentissage des enfants du programme de FLS est-il comparable à celui des autres systèmes scolaires?**
Nous avons cité dans des rapports précédents la moyenne des résultats obtenus dans d'autres systèmes scolaires de l'Ontario et du Québec et nous avons comparé ces résultats avec ceux de la CSDL. Pour les élèves de la deuxième année, les élèves de la CSDL ont une moyenne de 27,5 pour le test de compréhension. Cette moyenne est un peu supérieure à celle des écoles bénéficiant de 150 minutes de français par jour (immersion partielle) mais inférieure à celle des écoles bénéficiant de 300 minutes de français par jour (immersion totale). Certains ont critiqué nos conclusions, mettant en cause le genre d'écoles disponibles pour de telles comparaisons. Nous ne nous attarderons pas sur ce point et nous passerons aux résultats du dernier test MEQ pour les élèves de la troisième année, les comparant à ceux d'autres écoles du Québec.

Le tableau 3.3 résume la moyenne des résultats obtenus par le groupe de base et le groupe expérimental de Lennoxville et par tous les étudiants du Québec qui ont passé cet examen. Le meilleur groupe est le groupe expérimental de Lennoxville. Ce groupe a fre-

quenté la maternelle bilingue et a participé au nouveau programme, de la première à la troisième année. Le groupe de base est en seconde place, avec une moyenne supérieure à celle de la province.

On peut se demander quelle est l'importance d'une différence de six points de moyenne. La différence est que les élèves de la CSDL sont *dans la moyenne* tout en formant le premier 17% de la province. Ceci est une différence importante rarement rencontrée en comparant des programmes éducationnels.

Nous avons également préparé des statistiques qui révèlent que la différence entre le groupe expérimental et la province est significative. Nous avons la certitude que de telles différences ne sont pas dues uniquement à la chance. Nous sommes portés à croire que le programme de la CSDL est responsable de ces résultats. De plus, en termes pratiques, une différence de six points est substantielle et vaut bien les efforts supplémentaires requis par le programme. En conclusion, le programme de Lennoxville est responsable de l'amélioration de l'apprentissage du français comparativement aux autres programmes du Québec.

3. **Quels sont les effets spécifiques de la maternelle à plein temps sur l'apprentissage du FLS dans le programme?**
Le programme de la maternelle, constitué d'une demi-journée en anglais et d'une demi-journée en français, est probablement la partie la plus coûteuse du programme de Lennoxville. Il était important que les enfants aient une bonne base en français, suivie d'un développement progressif dans les années subséquentes. De précédentes recherches ont démontré que la compétence dans une langue seconde est principalement reliée au temps qui lui est consacré (voir Cummins, 1983). Par conséquent, nous aurions été surpris d'apprendre que les élèves ayant fréquenté la maternelle française n'avaient pas considérablement mieux réussi. Nous ne savions cependant pas si cet avantage durerait.

Les résultats de nos premiers tests révèlent que, tel que nous nous y attendions, les élèves qui ont complété leur maternelle en français étaient considérablement supérieurs dans les tests de français aux élèves de la maternelle régulière (OREP, 1980). De plus, les différences se sont maintenues jusqu'à la fin de la première année scolaire (voir OREP, 1981). Le test le plus révélateur toutefois était de voir si l'écart se maintiendrait jusqu'à la fin de la troisième année dans le test MEQ. Les résultats, présentés au tableau 3.3, sont: 30,8 pour le groupe expérimental et 26,4 pour le groupe de base. La maternelle française semble favoriser ses élèves par un avantage de 4,4 points trois ans plus tard. Cet écart est significatif au point de

TABLEAU 3.3

La comparaison entre les résultats du test MEQ obtenus par trois groupes d'élèves de la troisième année

Groupe	N	Moyenne	D.S.
Lennoxville			
Groupe expérimental (ayant fréquenté la maternelle française)	103	30.8	4.9
Groupe de base (n'ayant pas fréquenté la maternelle française)	111	26.4	7.2
Province de Québec			
Tous les élèves de la troisième année	-	25.0	-

N.B. Les statistiques complètes pour l'ensemble de la province ne sont pas disponibles.

vue statistique ($t = 5,25$; $p = 0,00$) et important au niveau de l'éducation. La maternelle française a un impact considérable et représente une intervention tactique réussie au sein du système scolaire.

4. **Les résultats de l'apprentissage du FLS sont-ils influencés par le niveau de compétence de l'anglais chez l'enfant?**
Afin de répondre à cette question, nous avons associé les résultats des deux tests d'anglais des enfants de la maternelle à leur compétence en français, un an et trois ans plus tard. Nous avons fait l'association à l'aide de coefficients de corrélation qui indiquent dans quelle mesure les deux séries de tests sont reliées. Le tableau 3.4 représente la corrélation matrice pour les deux tests en question. Le tableau indique que le test Boehm a une corrélation positive avec les résultats des tests de français pris un an et trois ans plus tard. Les résultats Peabody sont négatifs. Ils révèlent que de bons résultats Peabody à la maternelle sont associés avec de mauvais résultats en français. Ces résultats et la corrélation relativement basse concordent avec des recherches antérieures qui indiquent que le degré d'intelligence n'est pas nécessairement un indice

TABLEAU 3.4

La corrélation entre les résultats des tests de développement en anglais et les degrés de réussite des performances en français

Test/année	1	2	3	4	5
1. Boehm/maternelle	1.00				
2. Peabody/maternelle	36	1.00			
3. OISE français/première année	06	36	1.00		
4. Program Referenced/première année	18	15	73	1.00	
5. MEQ/troisième année	26	-.21	66	77	1.00

N.B. 1. Le nombre d'élèves se situait entre 85 et 92.
2. Les corrélations supérieures à .17 sont significatives au niveau .05.
3. Les corrélations supérieures à .24 sont significatives au niveau .01.

favorable pour l'apprentissage d'une langue seconde. Étant donné que le test Boehm évalue les concepts verbaux qu'un enfant devrait posséder à son entrée à l'école, et parce que ces concepts sont souvent appris à la maternelle, les corrélations positives de Boehm pourraient souligner l'importance de la maternelle vis-à-vis l'acquisition du français dans ce programme.

En résumé, ces résultats suggèrent que le programme ne favorise pas nécessairement les enfants qui possèdent une très haute intelligence verbale, mais que les enfants qui possèdent des concepts verbaux de base à la maternelle tendent à mieux réussir en français un an et trois ans plus tard.

5. **Comment le personnel administratif et le corps enseignant perçoivent-ils le nouveau programme?**
Nous avons mené une petite enquête auprès des directeurs, des professeurs de français et de professeurs réguliers de la maternelle à la troisième année. Il est évident qu'un changement de programme de cette dimension a eu un impact important sur tout le personnel. Les directeurs ont eu à résoudre de nouvelles difficultés administratives, les professeurs de français ont dû apprendre à enseigner le nouveau programme et les professeurs réguliers ont dû parfois changer de niveau d'enseignement, adopter de nouveaux horaires et accepter la nouvelle organisation sociale à l'intérieur de l'école, de sorte à accommoder les besoins du programme.

TABLEAU 3.5

Les réponses aux questionnaires adressés aux professeurs et aux directeurs

Questions	Professeurs N = 46			Directeurs N = 7		
	d'accord	pas d'accord	sans rép.	d'accord	pas d'accord	sans rép.
La demi-journée en français et la demi-journée en anglais du nouveau programme de français langue seconde à la maternelle correspondent à la quantité idéale de temps consacré à l'enseignement du français.	85%	2%	13%	100%	0	0
La période quotidienne de 60 minutes de français en première et en deuxième année du programme de français langue seconde correspond à la quantité idéale de temps consacré à l'enseignement du français.	84	2	14	86	0	14
A mon avis, les élèves aiment le nouveau programme.	88	4	8	100	0	0
À mon avis, le nouveau programme de FLS n'a pas nui au développement intellectuel général des élèves impliqués dans le programme.	98	2	0	100	0	0
À mon avis, le nouveau programme de FLS n'a pas gêné le développement social des élèves impliqués dans le programme.	96	4	0	90	4	0

Le tableau 3.5 se compose de cinq questions communes aux trois groupes de répondants. Bien que quelques répondants n'aient pas fait de commentaires, il y a certainement une attitude très positive envers le programme et son effet sur les élèves. Les directeurs sont tous d'accord pour dire que le programme est valable malgré les difficultés administratives qu'il impose. Les commentaires les plus intéressants de la part des directeurs révèlent que le programme a augmenté le contact des parents avec l'école, qu'il a augmenté l'appui des parents envers le système et qu'il a augmenté les chances de garder les enfants au sein de la commission scolaire du district de Lennoxville.

La majorité des questions posées aux professeurs du FLS étaient de nature technique et leurs commentaires révélaient un appui général envers la méthodologie du programme. On a rencontré des difficultés avec les élèves qui ont un problème d'apprentissage. Cette question est traitée plus avant dans ce rapport. Nous avons été impressionnés par la façon dont les professeurs réguliers ont accepté le nouveau programme. Les deux tiers soutiennent que le programme a eu un effet positif sur l'attitude des élèves envers l'école et presque les trois quarts affirment ne pas sentir que le nouveau programme fonctionne au détriment des autres sujets.

6. **Comment les parents perçoivent-ils le programme de FLS?**
Avant d'implanter le nouveau programme, le système scolaire a tenu des séances publiques d'information dans le but de présenter l'orientation du programme et de permettre aux parents d'exprimer leurs points de vue et de partager leurs inquiétudes. Bien que quelques parents eussent préféré un programme d'immersion totale plutôt que la maternelle à temps plein, comprenant une demi-journée en français et une demi-journée en anglais, suivie de soixante minutes de français par jour les années suivantes, le programme de FLS a reçu un appui très fort. Quelques parents voulaient avoir l'assurance que le programme serait efficace et quelques-uns étaient préoccupés par la longueur de la journée à la maternelle. Jusqu'alors, la maternelle n'était qu'un programme à demi-temps.

Deux ans plus tard, les parents des enfants de la maternelle et de la première année ont eu à remplir un questionnaire. Les principaux résultats apparaissent dans le tableau 3.6. Ces réponses démontrent un support impressionnant en faveur du programme. Cependant, un peu plus de la moitié des parents des enfants de la première année ont répondu que plus de temps devrait être consacré au français en première année. Cette source d'insatisfaction est atténuée par le fait que la majorité est prête à recommander le

TABLEAU 3.6

Perceptions des parents

Parents qui:	Parents de la maternelle N = 98	Parents de la première année N = 82
Considèrent que leurs enfants bénéficient d'une quantité suffisante d'enseignement en FLS	96%	42%
Sont satisfaits ou très satisfaits du progrès de leurs enfants en français	97%	94%
Sont satisfaits du progrès de leurs enfants en anglais	100%	98%
Recommanderaient le programme de FLS à leurs ami(e)s qui ont des enfants	98%	95%
Considèrent que d'autres districts scolaires devraient adopter le programme de FLS de la CSDL	97%	95%

programme à des amis et à encourager d'autres districts scolaires à adopter ce programme. En réponse à une question sur les aspects du programme qu'ils n'aiment pas, 21% ont indiqué qu'il souhaiteraient plus de français au niveau de la première à la sixième année. À cette même question, moins de 2% ont indiqué que la journée de la maternelle à temps plein était trop longue pour leurs enfants. En résumé, il y a un appui général de la communauté envers le programme. La réduction des heures d'enseignement du FLS au niveau de la première à la sixième année préoccupe certains parents. Néanmoins, ce problème n'est pas trop sérieux si l'on considère que la maternelle à temps plein continue et que le rendement du FLS reste à son niveau élevé initial. Si, pour des raisons économiques, la maternelle à temps plein était affectée, le système devrait alors reconsidérer la proportion de temps consacrée au francais dans les premières années scolaires.

7. **Dans quelle mesure le programme est-il efficace avec les élèves en éducation spéciale?**
   Les élèves en éducation spéciale ont des besoins éducationnels différents et quelques éducateurs se questionnent sur la capacité de ces élèves à suivre un programme de langue seconde. Nous

avons essayé de traiter cette question mais avec bien peu de succès. Les difficultés majeures furent le trop petit nombre d'élèves et le fait que plusieurs ont été transférés à des programmes spéciaux qui ne sont pas impliqués dans le programme régulier de français. La première difficulté ci-haut mentionnée est normale pour une recherche mais la seconde rend ce groupe impossible à évaluer équitablement. Ne voulant pas induire nos lecteurs en erreur, nous ne ferons pas de comparaison entre les groupes. Cependant, nous nous permettrons une observation. Parmi les élèves en éducation spéciale, quelques individus ont très bien réussi les tests. Ceci indique qu'il est possible pour de tels élèves de réussir au-dessus de la moyenne. Nous n'avons cependant aucune façon de savoir dans quelle mesure leurs résultats sont liés à un programme particulier.

8. **Dans quelle mesure le programme de FLS contribue-t-il à attirer et à garder les élèves au sein de la commission scolaire?**
La commission scolaire du district de Lennoxville est différente de la plupart des commissions scolaires au Canada par le fait qu'elle représente une diminution de la population anglophone à l'intérieur d'un environnement de plus en plus français. L'une des raisons d'être du nouveau programme est l'espoir de garder dans le système anglophone des élèves qui iraient normalement à une école française. Même s'il est difficile de dire que le programme est la cause des changements observés dans le nombre d'inscriptions, il en est sûrement un facteur. Les statistiques sur le nombre d'inscriptions sont présentées au tableau 3.7. L'inscription à la maternelle s'est accrue durant chacune des quatre premières années du nouveau programme, après quoi il y a eu diminution du nombre d'inscriptions. Dans l'ensemble, à l'élémentaire sur une période de six ans, il y a eu à l'inscription une diminution de 248 élèves.

L'étude des classes régulières, de la maternelle à la sixième année, révèle des tendances intéressantes. En commençant par l'année 1979-1980, la première année du nouveau programme, l'attrition de la maternelle à la première année fut successivement de 8, 30, 4 et 17 par année. Cependant, dans les années qui suivirent, plusieurs classes ont augmenté leur nombre d'étudiants d'une année à l'autre. Par exemple, la classe maternelle, en 1980-81, a diminué de 30 élèves l'année suivante, pour s'accroître de 10 en 2e année et de cinq l'année suivante. Cette tendance vers l'accroissement est surtout présente au passage de la première à la deuxième année. L'interprétation de ces données n'est pas facile mais il y a au moins une hypothèse possible qui pourrait les expliquer. Elle se base sur la supposition qu'il n'y a pas eu de nouveaux anglophones dans la région (une diminution de la population anglophone est

TABLEAU 3.7

Nombre d'inscriptions pour la Commission scolaire du district de Lennoxville, 1978-1984

	année scolaire							
année	**M**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**Total**
1978-79	152	164	175	192	201	201	316	1401
1979-80	160	143	156	171	185	180	273	1268
1980-81	164	152	143	159	202	204	230	1254
1981-82	172	134	150	153	186	170	205	1210
1982-83	181	168	144	146	152	183	169	1184
1983-84	168	164	156	149	158	154	184	1153

plutôt le cas). Le nombre constant d'inscriptions à la maternelle semble refléter le support des parents envers la maternelle bilingue. L'attrition de l'inscription pour la première année peut refléter l'insatisfaction des parents par rapport à la réduction du français après la maternelle. Peut-être ces parents ont-ils envoyé leurs enfants à une école française pour leur première année? Il est aussi possible que ces parents aient par la suite été déçus par l'école française et ont rapatrié leurs enfants dans le nouveau programme, car il y a une augmentation dans le nombre d'inscriptions dans les années subséquentes. Sans plus d'analyses sérieuses sur des cas individuels, nous ne pouvons nous prononcer. En général, même si le nombre d'inscriptions à l'école élémentaire diminue, il est juste de dire que le nouveau programme de FLS aide à préserver le nombre d'inscriptions dans un contexte où la population anglophone diminue.

9. **Quels sont les coûts et les bénéfices du programme de FLS?**
Le tableau 3.8 énumère cinq coûts et cinq bénéfices du nouveau programme. Du côté des coûts, on peut remarquer les frais financiers: le coût de la maternelle à temps plein. Il y a également un coût humain: certains professeurs ont dû laisser leur place aux nouveaux spécialistes du français et, au sein de la commission scolaire, les gens ont dû s'ajuster aux nouvelles demandes requises par l'introduction d'un tel changement au curriculum.

TABLEAU 3.8

Sommaire des coûts et des bénéfices du nouveau programme de FLS

coûts du programme	bénéfices du programme
Dépenses causées par la prolongation des cours de la demi-journée à la pleine journée au niveau de la maternelle	Contribue à la survie du système scolaire anglais
Changements contractuels (ancienneté etc.) résultant d'un nombre croissant de spécialistes en français	La présence de spécialistes en français ajoute une dimension socio-culturelle à l'école
Élimination de l'option de la maternelle unilingue	Les élèves apprennent à s'exprimer en français
Une faible augmentation du temps accordé au FLS, de la première à la sixième année, implique une réduction du temps accordé aux autres programmes	Favorise un rapport plus étroit entre l'école et la communauté
Requiert plus de préparation de la part des professeurs	Favorise une attitude plus positive de la communauté et de l'école envers la langue et la culture françaises

Les bénéfices de ce programme sont décrits en détail ailleurs dans cette monographie. Les enfants apprennent le français et adoptent des attitudes positives envers la langue et la culture françaises. De plus, le programme a des bénéfices indirects tel le rapprochement établi entre les communautés et les écoles. Cette expérience a sûrement valu la peine. Les coûts sont peut-être élevés mais les gens se sont montrés prêts à surmonter cette difficulté, afin que tous bénéficient du nouveau programme.

Références

Barik, H.C. *French Comprehension Test/Primer*. Ontario Institute of Studies in Education (OISE), n.d.

Barik, H.C. *French Comprehension Test/Level 1*. Ontario Institute of Studies in Education (OISE), n.d.

Boehm, Ann E., *Boehm Test of Basic Concepts*. New York: The Psychological Corporation, 1971.

Cummins, J. Language Proficiency, Biliteracy and French Immersion. *Canadian Journal of Education*, **8**, 2, 1983, pp. 117-138.

Dunn, L.M. *Peabody Picture Vocabulary Test*, Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service, Inc., 1965.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Test de français, troisième année*. Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, 1980.

Office of Research on Educational Policy *II. Report to Lennoxville District School Board concerning the French Second Language Research Program, Fall 1979 to Spring 1980*. Université McGill, novembre 1980.

Office of Research on Educational Policy *III. Report on Research Design, Lennoxville District School Board French Second Language Research*. Université McGill, février 1981.

Palumbo, Suzanne *Program-Referenced Test - Level 1, Level, 2*, Université McGill, 1981, 1982.

Palumbo, Suzanne *Oral Production Test/Grade 3*. Département des langues secondes, Université McGill, 1983.

Stevens, Florence *Program-Referenced Test - Kindergarten Level*, Université Concordia, 1979.

CHAPITRE QUATRE

Connaissances acquises en recherche sur les politiques

Gary Anderson

La publication des résultats d'une recherche a pour but d'instruire le lecteur. Le chapitre trois présente plusieurs des connaissances acquises lors des cinq années de recherche intensive du programme. Nous y avons traité principalement du succès général du programme, des effets durables attribués à l'initiation précoce au programme, de l'importance d'un bon curriculum et de la compétence des professeurs. Les connaissances acquises sur le processus d'une recherche en évaluation n'y sont pas discutées. Contrairement aux chapitres précédents, où le cas de Lennoxville est présenté en termes de contenu du programme et de ses effets, ce chapitre présente les expériences de recherche tirées du processus d'évaluation.

Ce chapitre développe en dix points les connaissances acquises en recherche sur les politiques et sur l'évaluation. Pour conclure, nous présentons les caractéristiques de la recherche sur les politiques par opposition à celles de la recherche académique traditionnelle.

Connaissances acquises

1. **Le mandat d'une étude en évaluation doit être défini par le client.**
   La recherche sur les politiques est parrainée plutôt que subventionnée. Les besoins du client priment donc sur ceux du chercheur. Cette évaluation vise à satisfaire deux clients, soient le MEQ qui a parrainé la recherche et le district scolaire de Lennoxville, site du projet. Les chercheurs en évaluation doivent bien comprendre les besoins du client avant d'initier la recherche. L'expérience nous démontre l'importance de prendre le temps de discuter avec le client des questions importantes et des moyens d'y répondre. Cependant, pour cette étude, nous n'avons pu rencontrer le MEQ et nous avons dû pressentir leurs besoins et la façon de procéder. Toutefois, au cours des années, notre relation avec la commission scolaire a évolué et nous a permis de clarifier certaines questions. Initialement, très peu de temps a été consacré à la définition de l'étude. En rétrospective, les trois parties auraient dû se rencontrer au tout début de l'étude afin de définir un mandat de recherche plus précis.

   Généralement, le mandat d'une recherche spécifie les questions importantes à traiter et même parfois les méthodes de recherche à utiliser. Dans ce cas, un manque d'expérience avec de telles recherches a entraîné une approche académique de la part du

client, laissant aux chercheurs la tâche de définir les moyens pour mener l'étude. Nos expériences antérieures démontrent que sauf dans le cas où le client définit clairement le mandat, il est difficile de répondre à tous ses besoins. De plus, la définition du mandat demeure une question complexe et requiert généralement une étude indépendante. Selon le contrôleur général du Canada (1981) il existe une distinction entre une appréciation et une évaluation. La définition du mandat doit tenir compte de cette nuance. Nous suggérons donc que pour des tâches de cette nature, le client étudie le mandat avec les évaluateurs et qu'ensemble ils le définissent.

Une fois le mandat établi, les mandataires doivent souvent présenter un plan détaillé de leur méthode de travail, identifiant les groupes de contrôle, le type d'échantillonnage, les tests d'évaluation, les questionnaires utilisés, etc. Une compréhension précise en découle alors, permettant au client et aux chercheurs de s'entendre sur la nature de l'étude, les techniques utilisées, les délais accordés et le pourquoi de l'étude. De plus, de telles procédures permettent au client de commencer à énoncer et à préparer les différentes options sur les politiques, suite à la cueillette et à l'analyse des données.

Dans des études de ce genre, la dualité que représentent deux clients différents peut sembler problématique. Ce n'est toutefois pas toujours le cas. On retrouve généralement de telles situations dans des programmes subventionnés par le gouvernement et dirigés par une agence. Ainsi, d'une part le gouvernement s'intéresse à l'affectation des fonds publics et, dans un cas comme celui-ci, aux implications possibles du nouveau programme implanté ailleurs dans la province. D'autre part, la commission scolaire désire être renseignée sur l'efficacité du programme en général, car la continuité du support financier dépend en partie de son succès.

2. **Le client doit être impliqué à tous les stades du processus d'évaluation, afin d'obtenir l'impact souhaité.**
La majorité des professions sont passées d'une attitude de secret professionnel à une attitude plus ouverte envers le client. Le domaine de la recherche sur les politiques n'est pas une exception. Le client devrait être mis au courant à chacune des étapes afin de minimiser les imprévus. Il devrait connaître l'étude et ses résultats avant la publication du rapport officiel (Stufflebeam et al. 1971). Ceci maximisera les chances de rendre l'étude utile en incitant le client à intégrer les résultats et les recommandations. Mystifier le procédé risque de désintéresser le client.

3. **L'interprétation des données est liée au contexte plutôt qu'aux conventions établies.**
   Certaines méthodes traditionnelles de recherche en éducation sont issues de conventions statistiques qui influencent l'interprétation des résultats. Une différence dans les résultats est considérée significative pour un seuil de probalilité inférieur à 0.05. Dans les recherches en évaluation et en politiques, la signification statistique peut n'avoir aucune signification, et les différences peuvent avoir une signification statistique, sans toutefois indiquer d'importance réelle. Ou au contraire, aucune différence statistique ne peut avoir été décelée entre des composantes qui pourraient toutefois influencer les prises de décisions. En recherche médicale, Gage (1984) a démontré que de légères différences causées par un traitement différent peuvent sauver des milliers de vies. De même, de petites différences dans les résultats d'apprentissage peuvent influencer plusieurs générations d'élèves.

   Les gestionnaires, contrairement aux chercheurs, doivent prendre des décisions sur les politiques employées dans le contexte de l'étude (Hageboch, 1979). Dans quelles conditions un nouveau programme doit-il être continué ou être terminé? Dans le cas du programme de Lennoxville, il aurait été possible d'établir à l'avance les conditions relatives à la continuation du programme. Par exemple, on pourrait décider de continuer le programme si (a) au moins deux tiers des parents sont en faveur du nouveau programme et (b) si les résultats des tests MEQ sont meilleurs chez les enfants qui suivent le nouveau programme. Dans ce cas, une analyse des coûts et des bénéfices, un élément important si l'on considère les coûts supplémentaires, s'avérait nécessaire. Les conditions auraient pu être établies selon l'importance des bénéfices, afin de justifier les coûts supplémentaires. Suite à l'évaluation toutefois, ceci s'avère encore partiellement possible. Par exemple, l'influence de la maternelle à temps plein sur les tests de français a été évaluée (voir chapitre 3). Il s'agit maintenant d'analyser les coûts additionnels et de juger de leur efficacité en fonction des bénéfices ou d'autres avantages du programme.

4. **Les rapports doivent être fait en fonction du client**
   Cette leçon peut, à première vue, paraître banale. Toute communication écrite doit être faite en fonction du lecteur. C'est un défi difficile à relever pour les recherches en évaluation et en politiques. Dans le cas des recherches académiques, les lecteurs visés sont eux-mêmes des chercheurs familiers avec le vocabulaire usuel. Cependant, pour les recherches en évaluation et en politiques, l'auditoire est généralement plus varié. Dans certains cas, l'étude est destinée à plusieurs auditoires.

Les gestionnaires désirent un style concis et des conclusions sans équivoque. Il est difficile d'évaluer la quantité d'information requise. Certains préfèrent un résumé destiné à l'administration. D'autres préfèrent le genre de documentation et d'analyse caractéristique des rapports de la Commission royale.

En plus de la quantité d'information, les chercheurs en évaluation et en politiques doivent établir les méthodes à utiliser pour diffuser l'information technique. Plusieurs personnes chargées d'établir les politiques éprouvent certaines difficultés à comprendre les concepts de déviation ou de corrélation fréquemment rencontrés dans des rapports de ce genre. Cependant, les rapports démunis de ces statistiques sont vite critiqués. Certains concepts comme la signification des résultats ajoutent aux difficultés de la communication. Il existe un besoin de dialogue entre ceux qui ont la capacité de donner de l'information utile sur les politiques et ceux qui en ont besoin. Bien qu'il n'y ait pas de solution facile, un rapport étroit entre le client et le chercheur, au niveau de l'information et des ébauches de rapports, favorise la compréhension.

5. **Les recherches sur les politiques doivent traiter de la méthodologie.**
   La plupart des recherches en éducation traitent des compromis méthodologiques (Northop, 1974). C'est un problème majeur dans le cas des recherches sur les politiques, à cause du contexte multidisciplinaire et de l'orientation régionale. Il existe deux niveaux de compromis, à savoir la conception du projet et les procédures à suivre. La conception doit tenir compte des difficultés causées par les groupes de contrôle et de la possibilité de devoir mener la recherche après les événements. Les approches quasi-expérimentales (Campbell et Stanley, 1963) traitent des groupes de contrôle non-équivalents. Cependant, les divergences contextuelles des études en évaluation résultent en de fausses comparaisons. Par exemple, le contexte unique du district de Lennoxville rend la comparaison impossible avec d'autres écoles. Pour nos groupes de contrôle, nous nous sommes servis des élèves des années précédentes. Ceci permet une comparaison valable, à l'exception du facteur temporel (voir Campbell et Stanley, 1963, p. 5) non-significatif pour cette étude. La recherche n'aurait normalement pas dû commencer avant le début du nouveau programme, interdisant la cueillette de données valides auprès de groupes n'ayant pas expérimenté le programme.

   Certaines difficultés touchant la validité de l'expérience proviennent de l'absentéisme, de l'abandon des cours et également des effets favorables causés par l'évaluation. Les frais d'évaluation limitent la

visite des écoles à une seule par année. Les absents ne peuvent donc pas être évalués. Le groupe générant des données complètes diminue alors progressivement et peut entraîner des données fausses. L'abandon (voir Campbell et Stanley, 1963, p. 5) induit également en erreur puisque les élèves ayant abandonné le système scolaire pouvaient présenter des caractéristiques particulières. Finalement, la participation de l'élève dans le programme de recherche l'habitue à une évaluation annuelle, pouvant lui donner un certain avantage sur l'évaluation finale du MEQ. Les difficultés ci-haut mentionnées sont fréquentes dans ce type de recherche. Il est important de réaliser que dans ce genre d'évaluation, on ne peut utiliser ces résultats à l'extérieur de la zone étudiée. Si des conclusions valables peuvent être tirées pour les élèves de Lennoxville, la recherche a atteint ses objectifs. Il n'y a pas de demande inhérente pour généraliser d'avantage. Une telle position peut gêner certains chercheurs académiques mais, dans la recherche sur les politiques, la préoccupation principale demeure le client.

6. **Les équipes interdisciplinaires augmentent la validité de la recherche.**
   Les recherches en évaluation obtiennent de meilleurs résultats si elles sont menées par des groupes interdisciplinaires. Comme le processus d'évaluation implique des prises de décisions, il est préférable qu'il y ait plus d'un juge. Les chercheurs d'expertise diverses ont des vues différentes. Les questions difficiles peuvent donc être traitées plus en profondeur par une équipe.

7. **Les équipes de chercheurs doivent être compatibles**
   Le critère interdisciplinaire mentionné précédemment peut causer certaines difficultés. Les personnes aux disciplines académiques variées ont en effet des valeurs différentes. Au cours de notre étude, l'équipe de recherche a regroupé des gens de domaines tels que la psychologie, la psychologie de l'éducation, les langues secondes, l'éducation au niveau secondaire, l'administration et l'étude sur les politiques. L'équipe comprenait aussi un professeur de l'université Concordia. Réunir un tel groupe et obtenir un accord sur des questions méthodologiques n'est pas toujours possible. Le désaccord fondamental demeure la quantité d'information destinée au client, reflet de la différence entre une approche académique et une approche de recherche sur les politiques telle que décrite plus tôt. La difficulté majeure consiste dans l'implication des membres de l'équipe au cours des cinq années de recherche. Leurs intérêts ont changé, des congés sabbatiques et des nominations administratives ont compliqué le processus et les différentes localisations ont rendu la communication entre les membres pratiquement

impossible. En rétrospective, la tâche pourrait être grandement simplifiée si l'équipe se composait d'un nombre plus restreint de membres issus du même département universitaire.

8. **Les coûts de l'évaluation doivent être proportionnels aux bénéfices escomptés.**
Il existe plusieurs types d'évaluation. Elles peuvent être simples ou complexes et par conséquent plus ou moins coûteuses. Cette évaluation s'est avérée coûteuse à cause de l'évaluation externe des enfants exigeant une grande variété de tests, dont certains sont individuels. Une autre source de dépenses fut la préparation et la validité de différents genres de tests dont certains se limitent à des préoccupations immédiates. Nous n'avions de plus aucune assurance sur la continuité et le financement du programme. Nous devions donc recueillir des données complètes à chaque année, craignant que ce soit notre dernière chance. L'élaboration d'un plan de cinq ans aurait permis de rationaliser l'évaluation. Si l'on considère la nature des résultats et leurs implications dans d'autres commissions scolaires, les frais encourus sont donc justifiés.

9. **Le client et le chercheur doivent s'entendre sur la définition d'une donnée valide.**
Il est toujours difficile de s'entendre sur les résultats d'une évaluation, surtout lorsque le curriculum veut respecter certains aspects culturels. Dans ce cas, l'objectif visait à rendre les élèves de la sixième année compétents en français. La difficulté réside sur les moyens à évaluer chez un individu sa compétence en français. Les tests *Program-referenced* évaluent si les objectifs spécifiques du programme ont été atteints. Concernant l'utilisation du français dans le milieu, les répercussions peuvent être minimes, sauf si le programme est conçu pour un contexte défini. Les tests *standards* peuvent être trop généraux et on peut douter de leur validité surtout s'ils ont été établis auprès d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Au point de vue de l'évaluation et de l'élaboration des politiques, il est heureux que le programme ait atteint ses objectifs internes et ait conduit à des résultats supérieurs à la moyenne pour l'ensemble de la province. Avec de tels résultats, il est plus facile d'opter pour la continuation du programme.

Une autre difficulté concernant l'évaluation des résultats réside dans la réticence des éducateurs face aux responsabilités découlant des résultats pédagogiques spécifiques. Une approche à la quantification de résultats pédagogiques consiste à comparer l'efficacité de différentes écoles, dans le but de comprendre les antécédents des meilleures écoles (voir Anderson, 1966; Walberg, 1973). Les résultats pédagogiques sont alors mesurés par des tests

standardisés, de la même façon que nous avons utilisé le test MEQ pour évaluer la compétence du français. Cependant, une telle approche a ses limites. Dans le cas de Lennoxville, les tests écrits n'indiquent pas nécessairement si la personne peut parler français. Nous avons tenté de fournir des transcriptions de discours pour les élèves des différents niveaux, dans le but d'obtenir une évaluation plus réelle. Un enregistrement sur bandes sonores pourrait être utilisé lors de la présentation des résultats à une session d'information.

Bien sûr, une performance linguistique peut être évaluée et communiquée, mais il ne s'agit là que d'un des résultats du programme. D'autres résultats doivent inclure des éléments comme le manque d'attrition du système scolaire et le support accru de la part des parents envers les écoles (chapitre 3). Une des méthodes d'évaluation utilisée est la matrice du cadre logique (Delp et al. 1977) reposant sur les différents indicateurs de résultats désirés. Ces indicateurs sont spécifiés à l'avance et peuvent comprendre des éléments tels que les retours économiques du programme à la communauté, la performance, l'attrition, etc. L'évaluation fait ensuite la cueillette des données de différents indicateurs. Des décisions sur les politiques peuvent alors être prises en fonction des résultats obtenus dans les divers domaines. Généralement, les résultats sont entremêlés avec les indicateurs et, à moins que les règlements ou décisions de politiques soient spécifiés à l'avance, l'élaborateur de politiques doit faire un jugement de valeur sur les bénéfices généraux du programme. Dans ce cas, un consensus sur les résultats est difficile à obtenir et les résultats s'évaluent difficilement. Ces contraintes sont cependant plus faciles à contourner avant le début de l'évaluation.

10. **Une recherche en évaluation et en politiques est inévitablement de nature politique.**
Les recherches académiques conduisent parfois à des débats et à des discussions, portant surtout sur les méthodes utilisées ou l'interprétation de résultats (Coleman, 1972). Cependant, les études d'évaluation incitent presque toujours un désaccord et engendrent souvent des actions politiques. Ces réactions reposent sur deux raisons. Premièrement, les résultats de l'évaluation sont souvent liés aux ressources attribuées, donc soumis au jeu des gagnants et des perdants dans la quête aux subventions. Deuxièmement, des questions idéologiques interfèrent souvent. Les programmes évalués relèvent d'une idéologie qui, si elle n'est pas supportée par le client, remet l'évaluation en question, pour les personnes étrangères à la communauté étudiée. Dans le cas de Lennoxville, les individus qui préfèrent un programme d'immersion ont démon-

tré leur mécontentement. Heureusement, les chefs de groupes étaient suffisamment conscients des méthodes de recherche pour accepter les résultats. Dans ce cas, les résultats positifs et le support général face au programme ont joué en notre faveur. Cependant, il n'est pas rare que pour des recherches de ce genre, la crédibilité et les résultats de l'évaluation soient attaqués par la presse.

Conclusion

La plupart des recherches faites en milieu universitaire ont une orientation académique dans laquelle les érudits impliqués définissent les questions et poursuivent la recherche d'après des traditions et des procédures établies. Ils rapportent leurs résultats à des collègues qui jugent de la qualité du travail et de sa signification. Le genre de recherche décrit dans ce monographe est issu des différentes traditions définies par la recherche sur les politiques. Elle comprend des domaines comme l'évaluation des programmes, l'évaluation des organisations, des études sur le futur, des analyses de politiques et une certaine planification. Ses traditions découlent de disciplines académiques variées et de la population visée. Ses buts, ses méthodes et son contenu diffèrent des recherches académiques.

Le but de la recherche est d'augmenter notre compréhension du monde environnant. Nous abordons cette compréhension de différentes façons. L'approche académique traditionnelle sert aux disciplines académiques traditionnelles. Cependant, l'étude sur l'acquisition d'une langue seconde peut être approchée par des méthodes relevant du domaine de la linguistique. Elle peut aussi être étudiée à l'intérieur de la discipline de la psychologie où des approches plus générales pour l'étude de l'apprentissage sont exploitées. Plus spécifiquement, d'autres chercheurs traitent, à l'aide du domaine de l'éducation, le domaine de l'apprentissage des langues secondes. Enfin, les domaines de la recherche sur les politiques et de l'évaluation de programmes ont pris naissance pour permettre l'utilisation de leurs méthodes spécifiques et de leurs procédures et pour étudier les effets d'un nouveau programme de français langue seconde.

Les disciplines traditionnelles et nouvelles adoptent divers objectifs dans l'étude d'un problème; ces objectifs tentant d'approfondir le champ d'étude. Dans notre étude, les difficultés relèvent principalement de l'apprentissage d'une langue seconde et de la recherche en évaluation, de sorte que notre contribution y est plus directement liée. Nous sommes confiants que nos résultats aideront à mieux comprendre les diverses façons d'enseigner le français comme langue seconde. Nous souhaitons aussi qu'ils favorisent une meilleure compréhension des études et des évaluations des curriculum et des programmes scolaires.

Références

Anderson, Gary. *A Statistical Analysis of Input-Output Differences Among Quebec Protestant Secondary Schools*, Unpublished M.A. Thesis, Université McGill, 1966.

Campbell, Donald T., and Stanley, Julian, C. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally, 1963.

Canada, Office of the Comptroller General. *Guidelines for Program Evaluation*. Ottawa: Queen's Printer, 1981.

Coleman, Peter. *Policy Research and the Social Sciences*. N.J.: General Learning Press, 1972.

Delp, Peter, et al. *Systems tools for project planning*. Programs of Advanced Studies in Institution Building and Technical Assistance Methodology. Washington, 1977.

Gage, N.L. What do we know about teaching effectiveness? *Phi Delta Kappan*, 66, 2, octobre, 1984, 87-93.

Northrop, F.S.C. *The Logic of the Sciences and Humanities*. N.Y.: MacMillan, 1947.

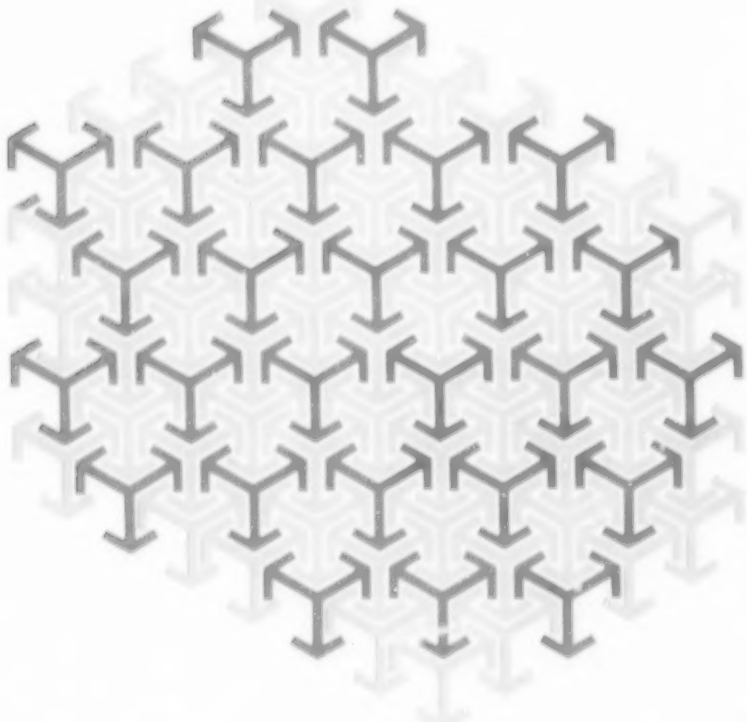
Stufflebeam, Daniel, L. (Ed.). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc., 1971.

Hageboeck, Molly. *Managers' Guide to Data Collection*. Washington, D.C.: Office of Evaluation, Bureau for Program and Policy Coordination. Agency for International Development, 1979.

Walberg, H.J. *Evaluating Educational Performance*. Calif.: Jossy-Bass, 1971.

A report on the Lennoxville district French second language program

1979 – 1984



McGill University

Faculty of Education

Lessons in Policy Evaluation

A report on the Lennoxville district French second language program

1979 – 1984

McGill University

Faculty of Education

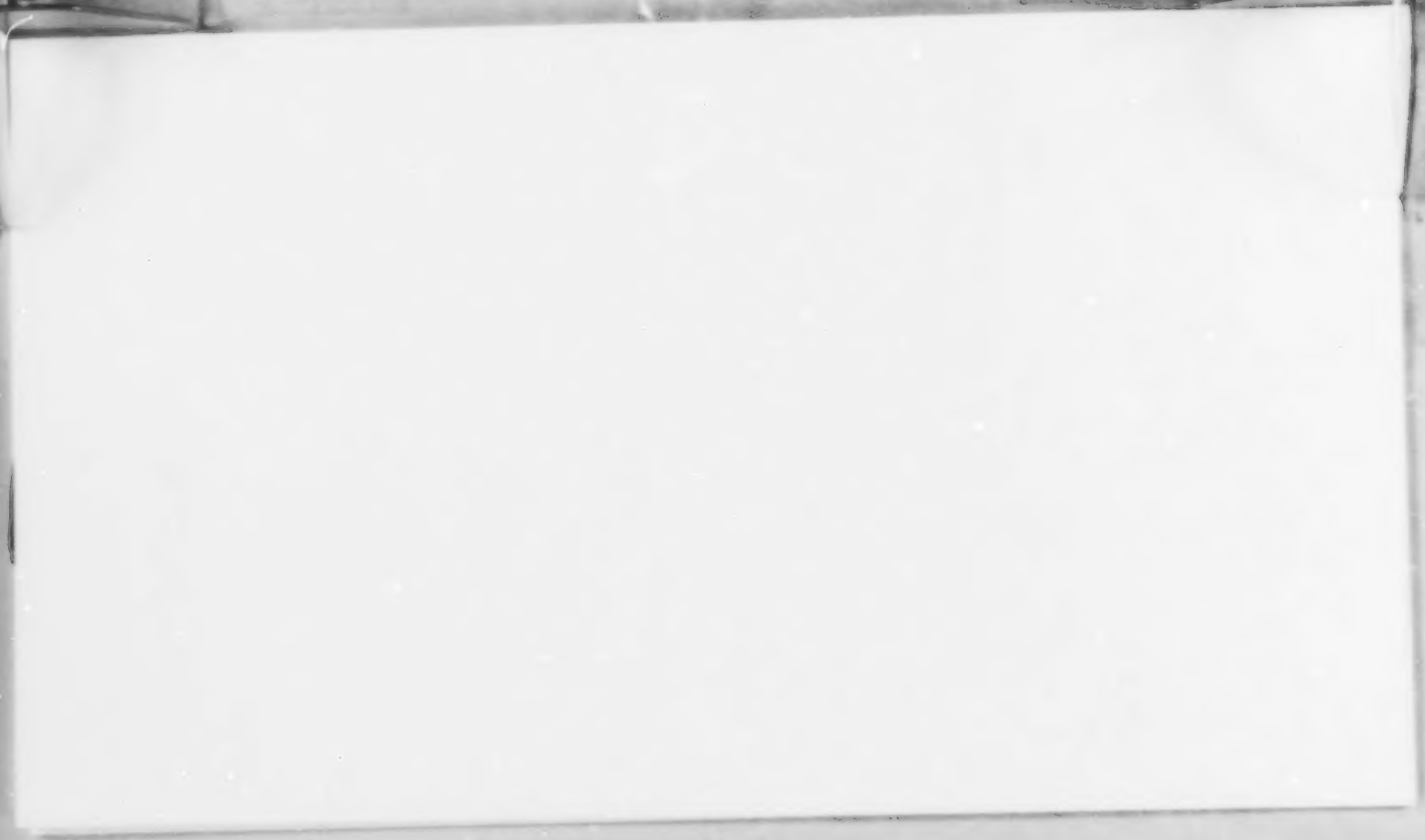
Editor: Gary Anderson

Translation: Carmen Léger and Irène Léger

Design and Production: Publications Service, McGill University

Table of Contents

CHAPTER		PAGE
1.	**Program Development and Implementation** John Wolforth and Jacques Rebuffot	1
2.	**Program Description: "Je le dis en français"** Alice Boulos	11
3.	**Program Evaluation, 1979-83** Gary Anderson, Suzanne Palumbo, Lois Tétreault	25
4.	**Lessons in Policy Research** Gary Anderson	44



CHAPTER ONE

Program Development and Implementation

John Wolforth and Jacques Rebuffet

In the 1979-80 academic year, the Lennoxville District School Board introduced an innovative French Second Language program into its nine elementary schools. The program was intended to meet the demand from parents that French language instruction be more effective, while at the same time recognizing the constraints posed by the geographical, social and educational context within which the Board operates. In essence, the new program consists of two elements. First, all children were expected to attend a full-time bilingual kindergarten which would lay some of the linguistic foundations and engender a positive attitude towards French. Second, following this experience they would, in grades one through six, undertake sixty minutes per day of intensive instruction in French. This would be separated from, although complementary to, the instruction they would receive in other subjects, all of which would be taught in English. The program was thus quite different from the total immersion programs which had been so popular elsewhere in Quebec and the rest of Canada.

The Context

The Eastern Townships is one of the few rural areas of Quebec in which an anglophone population has, until recently, been a numerical majority. Indeed, the townships were first settled in the early nineteenth century by United Empire Loyalists who established a pattern of rural and urban settlement more similar to that of neighbouring New England than to most other parts of Quebec. Francophones came to the Eastern Townships at a later period and, just as in New England, they came mainly as migrants to the towns and as workers in the burgeoning textile and other mills. It is only within fairly recent memory that the Eastern Townships have lost their predominantly "English" character, as francophones have become more numerous and have spread across the social and economic spectrum. Increasingly, the anglophone community has come to feel the need to bolster a culture which it sees as beleaguered while individual attitudes towards the new linguistic majority range from hostility on the part of a few to a more widespread realization of the need for coexistence.

English education in the Eastern Townships covers the full range from kindergarten to university. The Lennoxville District School Board is responsible for its nine elementary schools in Sherbrooke, Lennoxville, North Hatley, Ayer's Cliff, Magog, Rock Island, Cookshire, Sawyerville and Bury. Public high school education is provided by the Eastern Township Regional School Board which now operates two large com-

prehensive secondary schools, one being the Alexander Galt High School situated in Lennoxville. There are also private schools providing secondary education at Stanstead (Stanstead College) and Lennoxville (Bishop's College School), and some students attend public high school across the border in neighbouring northern Vermont. The Lennoxville campus of the Champlain Regional College offers courses at the CEGEP (Junior College) level and Bishop's University offers programs leading to the bachelor's and, for some subjects, master's degrees.

The anglophone educational system of the Eastern Townships exists in a context of declining enrolments and of competition, in some cases, from its francophone counterpart. The educational component of the Official Language Act (Bill 101) has effectively barred francophone children from attending anglophone schools, and demographic changes have reduced the numbers of potential pupils from the anglophone sector itself. The enrolment shortfalls of the past may have been made up by children whose mother tongue was neither French nor English but who attended English language schools, but these too are now effectively barred by the Official Language Act. The problems of anglophone educational institutions are compounded by the fact that many parents decided during the 1970s that their children were more likely to become bilingual by attending francophone schools. The challenge to the anglophone educational establishment come, then, from a number of fronts.

The Lennoxville District School Board (LDSB) came into being in 1972 with the union of four smaller school boards, those of Lennoxville, Sherbrooke, Stanstead and Compton. Each of these boards had espoused different approaches towards the important area of French as a Second Language. On the one hand, North Hatley provided a flourishing bilingual program in which one half of the total instruction was in French and one half in English. On the other hand, the Rock Island school provided very little French instruction. The norm for the other schools was thirty minutes or less of instruction per day, although in all cases except Lennoxville, instruction was provided by non-specialist teachers. It was apparent that some form of coordination would be necessary, and in 1975 a committee (The French-as-a-Second-Language Committee) consisting of parents, teachers, administrators and Board members was struck to evaluate existing programs and to make recommendations for change.

From the outset, the Committee recognized growing pressure from parents to improve the quality of French instruction. Parents were becoming increasingly aware that if their children wished to stay in the region and to obtain jobs there, then they would have to be competent in the French language. The call for some kind of action was led by a few more articulate parents in the Lennoxville area who were themselves

often teachers in the high school, Champlain Regional College or Bishop's University. These were parents who knew of changes elsewhere in the province and in particular of the well-publicized full immersion programs of the Montreal metropolitan area. In their own local school, the Lennoxville Elementary School, they had supported the establishment of a "Six Plus" program in which pupils remained in elementary school for one further year before high school in order to participate in a partial-immersion experience.

Parental opinions are well illustrated by a questionnaire which the Board administered in 1975. Fifty-eight percent of respondents felt it was "very important" for their children to learn French, and 88 percent "would encourage their children to participate in activities that would improve their use of French in the home and the community." However, 70 percent were opposed to *all* subjects being taught in French in some grades and 66 percent did not even want *some* subjects taught in French if this implied any deterioration of the English curriculum (CSDL, March 1976). This would seem to indicate that there was not at that time strong support for true immersion programs, and to underline the wish of Eastern Townships parents that their children should become French-speaking without putting any of their own cultural development at risk.

Evolution of the Program

Nonetheless, full immersion was considered by the French-as-a-Second-Language Committee if only because it was at this time the best known innovation of Quebec's anglophone school systems. For the Eastern Townships, however, it did not appear to be the best solution since it raised several important problems. First, community support was not very strong for full immersion since parents who wished to have their children educated entirely in French always had the option of sending them to francophone schools. Secondly, the dispersed and isolated nature of the community served by the Board would have made extensive and costly bussing a necessary concomitant if the full immersion schools would have had to serve the entire population electing this option while the other schools would continue to offer their existing programs. Some more uniform pattern would seem to have been more likely to win parental approval. Nonetheless, full immersion would always remain as a model with which any other plan would inevitably be compared.

A program very similar to that which was eventually adopted was suggested by the Director-General in the same document which suggested the establishment of the French-as-a-Second-Language Committee. Thus, the Committee had from the beginning a clearly defined model to work with. Its main element was that all children in regular classes should receive at least sixty minutes each day of French language in-

struction which would include at least thirty minutes of instruction in a subject area such as music, physical education, social studies or science. The Committee accepted this concept and, in its final submission, recommended that, in addition to the then thirty minutes each day of French as a Second Language, a further thirty minutes of instruction each day be available in French in not more than two subject areas (CSDL, March 1976). It also recommended that the kindergarten be bilingual, that cultural exchange programs and extracurricular activities designed to foster the use of French be encouraged, and that the "Six Plus" program be extended into all the Board's schools.

A number of problems would have to be confronted were these changes to be brought about. These would inevitably arise from stresses within institutional structures and in the attitudes of all the participants in the educational system.

Of greatest concern was the question of the Board's relationship with its existing teachers. The position paper which had formed part of the Committee's mandate had clearly indicated the need for at least one fluent French-speaking teacher in each of the Board's schools and that, moreover, this teacher would have responsibility for teaching in subject areas other than French as a Second Language. The fact that English-speaking teachers felt their positions threatened by the expansion of French instruction had already been demonstrated dramatically in a teacher's walkout in May 1974. Teachers wanted reassurance that new programs would not place their positions in jeopardy, reassurance that could only be established by:

(i) recognizing the necessity for low pupil-teacher ratios in French as a Second Language classes and hence;
(ii) obtaining permission from the Ministry of Education to engage French as a Second Language specialists outside the established staffing norms, and;
(iii) providing opportunities for existing teachers to obtain French language teaching capability.

In general, the view of the Eastern Townships Association of Teachers as expressed by its president was that, while its members recognized that some change was in order, they felt that it should be evolutionary (CSDL, March 1976, FSLC meeting of December 10, 1975). Above all, teachers should be involved in consultation and should not have imposed upon them programs which would either require a complete change in their day-to-day professional activities or would put their jobs at risk. Teachers would evidently find a policy of gradualism more acceptable than one of radical change. On the other hand, community and parental opinion seemed to require that action be taken very soon.

The New French Second Language Program

The program which eventually emerged attempted to steer a course between extreme positions and while drawing strongly from the recommendations of the French-as-a-Second-Language Committee, it also contained some new elements. The major change was that the sixty minutes per day to be used for instruction in French should be devoted exclusively to teaching French as a Second Language. That is to say, there was to be no emphasis, at least for the time being, on providing instruction in other subjects in French.

It is worth considering the reasons why this fairly fundamental change was made from the Committee's original recommendation that some attempt be made to teach other subjects in French. Primarily, it was argued by the Director-General and accepted by others that instructional materials structured according to the logic of instruction in the Second Language rather than to that of some other subject were likely to have a much stronger impact. Also, separating instruction in French as a Second Language from teaching of other subjects would be less threatening to teachers already employed by the Board who were not bilingual and would avoid the necessity of engaging French specialists with competence in other areas also. With this important criterion established, the program was to consist in essence of two major elements, namely:

(i) A full time, every day bilingual kindergarten in which instruction would be provided in French and English on alternate mornings and afternoons.
(ii) Sixty minutes per day of intensive instruction in French as a Second Language for all grades of the elementary school.

Objectives of the New Program

The objectives of the new program are threefold. At the end of the elementary school, children of the Lennoxville District School Board will be expected:

(1) to understand spoken and written French;
(2) to speak French fluently and colloquially;
(3) to write French at a basic level.

In terms of oral production, the second objective of the new FSL program goes further than the objectives set up by the new *Programme d'études, primaire, français langue seconde* of the Quebec Ministry of Education (1982).

Des buts et de l'objectif global du programme découlent deux (2) objectifs ayant trait à la compréhension et à l'expression:

- l'élève sera capable de *comprendre les messages qui lui sont adressés, oralement ou par écrit*, dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge;
- l'élève sera capable de *s'exprimer et de se faire comprendre oralement et par écrit* dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge. (M.E.Q., 1982, p. 13)

General Characteristics of the New Program

It is interesting to remind readers that the LDSB French Language Consultant, Alice Boulos, uses the word *approach* to characterize the new program. An approach can be defined as a way of directing activities that agree with one or more general assumptions or principles (Hammerly, 1982). One can say that the new LDSB French Second Language program is the result of a *modular approach*. The program is divided into modules which can be taken up by students in various combinations (Hammerly, 1982). The module is built around a general theme (e.g. *Les Animaux*). In a 60-minute teaching/learning unit, students are asked to learn elements of phonology and new vocabulary. They are also asked to make 'grammatical observations' (see Chapter 2). All four linguistic skills are involved: listening, speaking, reading, and writing.

Implementation of the Program

The new program was introduced immediately in all the schools under the Board's jurisdiction, except for North Hatley where the existing bilingual program was modified to incorporate elements of the new program. Grades one, two and three were to use materials prepared exclusively for the Lennoxville District School Board. Grades four, five and six were to use materials developed for the Laurenval School Board which were deemed to suit the needs of Lennoxville quite adequately. This would, in effect, lighten the not inconsiderable burden of preparing classroom materials.

The question of the implementation of any curriculum innovation is invariably of most interest. In the case of the Lennoxville Board's French as a Second Language Program, three elements were involved in implementation, namely,

(i) preparation of instructional materials,
(ii) staffing and financial arrangements,
(iii) testing and evaluation.

Since the program was to be implemented in all the Board's schools at the same time, some differences were expected to occur from one school to another which might have had implications for the success of the program.

Preparation of instructional materials

Instructional materials for the program were produced within the Board by its French Language Consultant, Alice Boulos, assisted by other teachers. Materials are organized about a hierarchy of general and specific objectives both for the kindergarten and for each grade of the elementary school.

The general objectives for the kindergarten are that pupils should:

(i) become accustomed to hearing the French language;
(ii) develop and build upon a basic understanding of French;
(iii) acquire the elements of the structure of the language;
(iv) develop favourable attitudes towards French through
(v) agreeable learning experiences and
(vi) at the same time acquire some concepts in other subject fields such as music, mathematics and science.

For the elementary grades, the general terminal objectives are that pupils should:

(i) understand all spoken French;
(ii) be able to express themselves freely and colloquially;
(iii) be able to read with ease and to understand written French; and
(iv) be able to write short and simple sentences in French.
(CSDL, March 1981)

A set of specific objectives is derived from the general objectives and for each grade level, incorporated into ten modules, each based on a specific theme and requiring about one month's work. Each module is divided into four units based on sub-themes dealing with subjects familiar to the children from everyday life. Themes and sub-themes are arranged so that the child's vocabulary and linguistic structures are widened during progress through school. If, as is intended, some content from other subject fields eventually becomes incorporated into the French as a Second Language program, then such content would always be selected to serve development in the area of the Second Language.

Certain conditions were seen as important for the program to be successful. For example, it was felt that, wherever possible, a separate classroom should be set aside in each school specifically for French as a Second Language instruction. Here, wall displays of children's work and other materials would create a distinctive French ambiance and separate areas would be designated for listening, reading or work in the plastic arts. If possible, classes would be divided into smaller groups and at least some of the program's materials would be designed for small group and for individual work. Instruction would be based on the

children's intrinsic interests and, as far as possible, be linked with work in other regular classes. Outside cultural activities and the twinning of francophone and anglophone schools would support regular classroom work. Finally, teachers themselves would be supported by access to a resource centre for preparation and storage of instructional materials.

Staffing and Financial Arrangements

Staffing problems had two major dimensions. In the first place, there appeared to be an insufficient number of suitably qualified people on the existing staffs to mount the program. It would therefore be necessary to provide opportunities for staff to be trained, and for new staff to be engaged. Recognizing that the final success of the program would depend upon the quality of its instructors, the Board decreed in May 1979 that all teachers of French in the kindergarten and of French as a Second Language at all grades of elementary school must have a specialist diploma in teaching French as a Second Language. In order to upgrade the competence of existing teachers, an arrangement was made by which the Ministry of Education reimbursed the Board for the salaries of teachers released for further training. A number of teachers were given short term leaves under this arrangement and, in addition, McGill University mounted appropriate courses in Lennoxville. These were retraining courses which were part of a 30-credit program called the 'McGill Certificate in Second Language Teaching.' For example, teachers attended courses in Linguistics applied to the teaching of French as a Second Language and Methodology, and were also supervised in their classrooms. Since most of the teachers were not on leave, the necessity for the McGill Department of Education in Second Languages to offer off-campus courses created a few problems in terms of quality of teaching, adequate instructional staff, and number of contact hours with the instructor. Optional courses were selected only after consultation with the Board on their teachers' specific needs. After graduation of the last group of retrained teachers (June 1981), a survey was conducted on the efficiency of the retraining program. Results of expressed opinions displayed a range of agreement. Generally speaking, teachers with one year's experience rated the program less favourably than teachers with three years' experience (Tetreault & Anderson 1982). As a consequence of these retraining procedures, between 1975 and 1981, 21 teachers obtained their certification as specialists, 14 of them in June 1981.

In addition to retraining of existing teachers, new staff were needed in order to provide sufficient teachers to accommodate the full day kindergarten, and the more intensive approach and lower pupil teacher ratios of the other grades. Clearly, these problems could not have been solved without unusual support from the Ministry of Education. Under the staffing norms, the Ministry provides funds to each school board on

the basis of a ratio common to all elementary schools in Quebec. Additional funding would evidently be required to provide for pupil-teacher ratios below this provincial norm in the elementary grades, and to provide also for teachers for the full-time kindergarten. In addition, since the Board saw the desirability of monitoring the program, funds were requested for ongoing research and for the preparation of instructional materials. It was felt that this should be conducted by an external agency to avoid the possibility of bias.

The total number of class-hours in French as a Second Language was increased from 181.8 to 325.0 per week for all schools including North Hatley, where, in addition to the basic program, the existing bilingual program was modified but continued to run. This necessitated engaging six additional French specialists, including two for Lennoxville, one each for Magog, Sherbrooke and Rock Island, and one position to be shared between Bury, Cookshire, Sawyerville, and Ayer's Cliff. In addition, the expansion of the kindergarten year required 35 extra teaching positions.

Testing and Evaluation

In order to monitor the new program, the Lennoxville District School Board requested funds from the Ministry of Education for ongoing research which commenced in June 1979. The research was conducted by the Office of Research on Educational Policy, McGill University and involved testing of children on their French language learning and on their English language development as they entered kindergarten and retesting them each year until the spring of 1987. Test results and comparisons of scores with those pupils in the old program would then be an indication of the effectiveness of the new program.

The first report of November 1980 indicated that the new program had 'achieved its two primary goals of increased French language competence along with normal progress in English language and cognitive development' (OREP, 1980, p. 28). These favourable results were later confirmed by subsequent reports.

In addition, a questionnaire was sent in 1980-1981 to the parents of the LDSB whose children were involved in the new program. More than 50 percent of the parents responded, an indication of the parents' interest in the new FSL program. When asked to identify those aspects of the new program they liked, a majority of parents stated that their children were able to learn French more easily. A small majority also suggested the provision of more French in grades one to six (Anderson, Tetreault & Barber 1981). A more detailed description of these results is presented in Chapter Three.

Conclusion

The Lennoxville District School Board's French program has been carefully designed to teach exclusively French as a Second Language. Therefore, as a whole, it has a more conventional form than an Immersion Program which, in the context of the LDSB, did not seem appropriate to the Board administrators. But, at the same time, some features of the program seem innovative. The modular structure allows the teachers to teach the language according to the children's needs and learning capacity. Because modules are built around a theme, the language program seems based on the rationale that language acquisition is most effective if the focus of classroom activities is not the language itself but the topics which are interesting to learners.

Based on a four-year consultation process, and implemented with careful attention paid to teacher training, curriculum design and program evaluation, has the LDSB's French Program been successful since 1978-79? This issue will be dealt with in subsequent chapters.

References

Anderson, G. Tétreault, L. and Barber, H. *Report and Summary of the French Second Language Research Questionnaire for the Parents of Kindergarten & Grade 1 Students in the Schools of the Lennoxville District School Board*. Montreal: McGill University, 1981.

Commission Scolaire du District de Lennoxville. *French as a Second Language Committee Report*, Lennoxville: Mimeo, 1976.

Commission Scolaire du District de Lennoxville. *Français langue seconde, 1980-1981*, Lennoxville: Mimeo, March, 1981.

Hammerly, H. *Synthesis in Second Language Teaching. An Introduction to Linguistics*. N. Burnaby: Second Language Publications, 1982, pp. 218-243.

Office of Research on Educational Policy. *Report to the Lennoxville District School Board Concerning the French Second Language Research Program, Fall 1979 to Spring 1980*. Montreal: McGill University, November, 1980.

Programme d'Études. Primaire. Français langue seconde. Québec: ministère de l'Éducation, 1982.

Tétreault, L. and Anderson, G. *Preliminary Report of School Questionnaire*. Montreal: McGill University, 1982.

CHAPTER TWO

Program Description: "Je le dis en français"

Alice Boulos

The Lennoxville District School Board French Second Language Program " Je le dis en français", was developed to serve the needs of children in a particular school system within a specific social milieu as described in the preceding chapter. The French Second Language Program is designed for anglophone students at the first, second and third levels of primary school. In Lennoxville District school system, students beginning French Second Language education at the first level have generally completed a full-time, bilingual kindergarten.

While the primary concern of school administrators, program designers and program evaluators has been to serve teachers and pupils within the Lennoxville District, our work has also taken into account that other school systems, teachers, researchers and provincial authorities could have an interest in the program and want information about its applicability in other communities. This chapter describes the program, its rationale, objectives, method of organization, materials and methodology. While we have attempted to provide a thorough description, our work is limited by our inability to include copies of actual program materials. Readers who wish to obtain more information should contact the French Second Language Department, Lennoxville District School Board, at 257 Queen Street, Lennoxville, Quebec, J1M 2A5.

Program Rationale, Goals and Objectives

Like all new programs, this one was not created in a vacuum. It emerged within a local milieu through the historical context described in chapter one. Based on this context and on the experience of its developers and supporters, the program subscribed to an underlying rationale which is reflected in the following 12 principles:

1. Through an appropriate choice of materials and activities, learning French as a second language could and should be an agreeable experience.
2. Recognizing the relatively short period of time available in which pupils can learn a second language in school, a combination of teaching media was used to enhance the learning impact of the time spent.
3. An intensive program, resulting in rapid initial progress, was considered important in order to mobilize parental support of and involvement in the French second language learning of their children.
4. Means of encouraging parental involvement were considered important in order to build in more stimulation for the child, thereby enhancing learning.

5. Since the material was designed by the Lennoxville District School Board for LDSB students, the nature of these specific children, their interests, their environment and their communicative needs were taken into consideration.
6. Themes which reflect the interests of these pupils in their social milieu were chosen for the teaching materials.
7. Vocabulary and sentence structures pertinent to pupil needs were selected in order to provide the tools for immediate and ongoing communication.
8. Emphasis was placed on using the same vocabulary repetitively in different situations using a variety of activities emanating from each main topic.
9. In order to facilitate transfer of communication skills from school to community, non-verbal as well as verbal communication was emphasized through the use of natural communication situations.
10. The program was designed to integrate various topics in order to keep a balance in the social, intellectual and emotional development of the pupil parallel to his linguistic development.
11. It was presumed that in comparison to the former program, the increased communicative ability learned in the new program would lead to increased interaction between anglophone children and francophones in the community.
12. It was assumed that the capability of interacting with the francophone milieu would lead to integration and the ability of pupils to feel and act comfortably in this culture.

General Program Goals

At the most global level, the program presumes four general goals:

1. The program is intended to develop favourable pupil attitudes toward learning French as a second language.
2. The ability to communicate is the principal goal. All other objectives either serve to reinforce oral communication or to accelerate the learning process.
3. The program attempts to convey certain cultural facts concerning the target language. That is, it attempts to familiarize the student with such facts, simultaneously developing a respect for and interest in things that are different.
4. The program attempts to help students make the connection between French learned in the classroom and that experienced in daily life. That is, the program attempts to make students realize that French is a necessary tool for functioning in the francophone environment, that French can become

a vehicle for personal expression and the gathering of information from others, and that the learning of this second language constitutes, therefore, a means of personal enrichment.

General Objectives

The general objectives of the French Second Language Program in grades 1-3 are to:

1. sensitize the pupil to the target language;
2. develope a taste for the target language in the pupil;
3. create a desire to communicate in the target language;
4. develop the student's auditive and visual discrimination in the target language;
5. give the child basic language tools which will enable communication in the target language in situations appropriate to his age and needs;
6. give the student tools with which to decode and understand written words in the target language at a level appropriate to his age and needs;
7. give the student tools which will enable him to express himself in writing in situations appropriate to his age and needs;
8. familiarize the student with the culture of the target language.

Terminal Objectives

The terminal objectives of the program relate to three linguistic realms: vocabulary-structure, grammatical observation, and phonics.

Vocabulary-Structure - Listening and speaking abilities are dealt with in vocabulary-structure. The student acquires a minimum of useful basic vocabulary words, which are presented in a specific context related to an event experienced by the child or to a situation which is relevant and realistic. This vocabulary comprises approximately 1000 nouns, 300 verbs, 150 adjectives and 150 "other" expressions taught over a period of three years and presented in order of their usefulness.

Throughout this context, the student learns structures and simple sentences. This is the linguistic corpus that serves as a model for verbal behaviour in specific situations. A minimum of simple forms of sentences were chosen to convey a maximum of possibilities of communication. There are two specific objectives, as follows:

1. To perform verbal and paralinguistic functions relative to the units of the program and applicable to daily situations such as:

to mime	to question	to initiate
to recognize	to inquire	to incite
to show	to present	to command
to combine	to recite	to convince
to complete	to comment	to tell
to repeat	to refuse	to converse
to name	to relate	to reconstitute
to answer	to describe	to dramatize
to summarize	to declare	to personalize
		to play

2. To substitute vocabulary and modify messages according to personal needs in communicating with others.

Grammatical Observation - The first preoccupation is that of giving the student the language tools which will enable him to communicate in the classroom and to express his needs. Afterward, the student will convey his thoughts, ask questions, relate his experience and play in French. Throughout the units, the student is exposed, in a deliberate and guided manner, to a number of grammatical situations. The goal is to make the student attentive and sensitive to the particularities of spoken French and to the linguistic facts which govern the language.

The specific objective is as follows:

> To acquire appropriate correct grammar in spoken French through repeated exposure to varied grammatical situations.

Phonics - The program teaches a system of grapho-phonetics by which the pupil learns how to link a phoneme and its graphic sign. The approach is to teach decoding followed by reading of the lexical contents of the units; that is to say, reading material which corresponds to the pupils' knowledge in oral comprehension and oral expression. Specific objectives are:

1. To read simple messages;
2. to enable the student to complete a word which accompanies a picture;
3. to make the correct choice among a series of works in order to complete a sentence which accompanies an illustration;
4. to write simple words containing simple consonants and vowels.

Program Organization

Teaching material for grades 1-3 is organized into six modules per year. Each module includes a large theme and is divided into four units which correspond to authentic life situations; for example, a fire, a visit to the dentist, going to the restaurant, etc. The themes reflect the four seasons and correspond globally to the material of the social sciences and to nature, but they are tied together by means of a fictitious Quebec family. Through these two means, the fictitious family and the environmental themes, the linguistic situations are made real. The organization of modules and units with their titles are listed in Table 2.1.

In the Lennoxville District system, French is taught for an average of 40-60 minutes per day, depending on the particular school. Work on each unit spans a seven day period.

TABLE 2.1

Overall Organization of the Program into Modules and Units

Première année	Deuxième année	Troisième année
Module: 1	**Grand thème: la rentrée**	
La salle de classe	Dans la classe de M. René	La visite d'Universus
La fête des crayons	Nos amies les formes	La famille des couleurs
La récréation	Une semaine à l'école	Un matin chez les Bernier
Quel temps fait-il?	Les enfants jouent à la poupée	Quel temps fait-il? (Qui fait le temps?)
Module: 2	**Grand thème: l'automne**	
Les quatre saisons	Vive les saisons	L'armée de l'année
L'ecureuil et les feuilles	La cueillette des pommes	Le temps des pommes
Jeannot achète des légumes	La fête de Frison	Au pays de la bonne santé
Lili fait une salade de fruits	Martin a faim	Au restaurant

Table 2.1 (continued)

Module: 3	**Grand thème: l'environnement**	
Une visite chez les grands-parents	Un matin chez Martin	La tire de la Ste-Catherine
Élise vient jouer	La maison abandonnée	La souris de la ville
Lili décrit sa maison	Bliknik visite la terre	Le déménagement
Le petit déjeuner	Maman fait le ménage	La petite sirène
Module: 4	**Grand thème: l'hiver**	
Le bonhomme de neige	L'arbre triste	Le voyage de Flosipo
La glissade	La forteresse de neige	Le ski
Apoutsiak, le petit Inuit	La chasse à la baleine	Le hockey
La chasse et la pêche chez Apoutsiak	Kajortoq et la corneille	Les Vikings
Module: 5	**Grand thème: les métiers**	
Les pompiers	Le facteur au travail	Ti-Jean au chantier
Chez l'épicier	La mission secrète	La dent
À l'hôpital	Le policier au travail	Chez le boulanger
Au magasin	À la gare d'autobus	Un bon mécanicien
Module: 6	**Grand thème: les animaux**	
Minouche et les chatons	Deux chats se promènent	La vie à l'étang
Chez les castors	La vie à la ruche	
À la ferme de grand-père	Une excursion au zoo	La cirque
Un pique-nique au terrain de jeux	À la plage	Le voyage de Tamarlane

Program Materials

Each unit includes a wide range of teaching and learning materials which have different but parallel forms across units. A listing of these materials is provided in Table 2.2. The student receives two types of material, a permanent book and disposable worksheets. Permanent materials include texts, an illustrated vocabulary, structures and grammatical observations, rhymes, songs, dialogues and reading activities. These demonstrative pages are bound together to form a series of books, each dealing with a different theme and each consisting of four units. The student also receives perishable material, including printed sheets for written exercises, and a copy of the illustrated vocabulary of new nouns from all the units. These are kept together in a duo-tang.

TABLE 2.2

A List of the Didactic Material Included in Each Unit

- A text
- Approximately 20 flash cards per unit
- Content and transfer questions
- Approximately five transparencies which illustrate each new structure by means of pictograms
- An illustrated vocabulary of new nouns introduced in the unit
- Vocabulary aids which illustrate the unit's key notions
- Aids graphically illustrating the unit's key grammatical situation
- Illustration of the key word for the phonics
- Patterns for puppets of the principal characters of the year
- Patterns for masks of characters, animals and objects in the unit
- Patterns for characters, animals and objects which can be used on a felt board
- Illustrated reading activities
- Activity sheets for the student
- Dialogue with a transparency
- One cassette per level on which figure a rhyme and a song composed specifically for each unit, comprising a total of 24 rhymes and 24 songs per year
- Approximately five slides per unit illustrating the content by means of situations relative to real life
- Portraits of the members of each family (3)
- Test

The heart of the unit is the text or story. The story is a pretext for creating learning situations. Each story, divided into five paragraphs, is illustrated by approximately 20 flash cards. The entire content can be explained by means of these different illustrations. Each day, a portion of the story is studied. As the structures to be reinforced are contained in the text, their presentation, study, reinforcement and application are done very naturally. These structures are again reinforced by means of activities following which situations are created wherein the use of the structures is spontaneous (games, puppets, etc.). Stories tend to be clearly written using simple sentences. At the beginning, the texts contain much direct speech, but as the student progresses through the units, complexity increases and narrations which represent a more indirect model of speaking are presented. Not only does the text contain all the teaching elements, vocabulary, structures, grammar and phonics, but it attempts to furnish a good model of verbal behaviour in realistic life situations.

In addition to these student materials, there are materials specifically for the teacher. All information necessary for teaching the content of the unit is found in the teacher's section of the unit. Each unit is accompanied by a page of concrete suggestions. For example, units typically include patterns for puppets representing the year's principal characters; linguistic games which further exploit particular situations; sketch patterns of the characters for making puppets on sticks; patterns for masks which help in the acting out of dialogues; suggestions for free expression in authentic situations; explanations to help the teacher make a mural or a demonstration model.

In this program, the intermediary objectives are enumerated and described. All the elements in the realms of notion, vocabulary structure, grammatical observation and phonics are introduced at specific, predetermined times during the course of three years. Each new text in the unit includes, therefore, a certain number of vocabulary words previously introduced as well as structures already studied. To this knowledge are added a certain number of notions, new words and structures specific to the story. The program is both repetitive and continual in its organization. The new notions and means of achieving the new linguistic elements are indicated in the intermediary objectives as well as the expected level of competence to be acquired by the students in regard to these elements. A daily routine which emphasizes the principal preoccupations in the unit is also prescribed.

The objectives detailed in the lexicon are listed. The new vocabulary words are listed in chronological order, and in groups of nouns, adjectives, verbs and "other" expressions. There are approximately 12 new nouns per unit. In certain cases, additional pages can be found entitled "vocabulary aids" which are large representations of terms which are difficult for the student to comprehend.

In the teacher's section, the enumeration of the objectives in the realm of sentence structure for the student is found. This consists of a list of structures taken from the text and indicated in a contextual form (the question part and the answer part). There are normally five structures per unit. Pictograms illustrating the structures are on transparencies. Under the title "grammatical observations" the preoccupations and the objectives in this realm for the unit are enumerated. These preoccupations are also indicated in a textual form. Often, in the following pages, there are grammatical aids which facilitate the teaching of certain language particularities. Added to this are all sorts of codes and conventions which graphically illustrate linguistic situations.

Flash cards which illustrate the text are also found here as are content questions and answers, transfer questions, and a page which illustrates the key work for phonics. For each theme, a particular game is elaborated. This is a game through which the linguistic preoccupations of the theme are emphasized.

With each module, there are approximately 20 slides, four or five per unit. These are extrapolations of the theme and all represent situations authentic to the environment of the student.

Finally, the test for student evaluation, as well as suggestions for administering and grading the questions, is found in this section.

Suggested Methodology

During French lessons, only French is spoken, which makes the communication used in the classroom authentic. Approximately 80% of teaching time is devoted to the oral, the remainder serving as reinforcement to the oral. But, at all times, the student is expected to master the oral before the written word is presented to him. In this way, the classroom incorporates all the basic language tools which will enable the student to function in French, at a level and in situations which correspond to his most immediate needs of communication, his interests and his age.

The program follows a thematic, modular and cyclic approach. As noted earlier, the program incorporates six themes per school year. In the choice of themes, the fantasy world of young children has been taken into consideration. In certain cases, the objectives are met by studying a story dealing with inanimate objects, for example, the adventures of a letter, or the imaginary preoccupations of the student, such as the story of a flying saucer. In other cases, people are central to the stories. To further stimulate and interest the student at each level, we have created a different family for each level with which the student can identify. In an entire year, this same fictitious family, having real needs, likes, emotions

and interactions with its environment, lives a series of situations which make up the subject matter of most of the stories in the program and which are very familiar to the student. He therefore establishes a tie with this family and personalizes its experiences.

The organization and decoration of the classroom are a part of the program. Consequently, the learning environment is utilized to the maximum. It is rearranged from time to time to reflect the various themes. The student can always find enrichment material in the classroom such as library books, work cards, cassettes, flash cards, slides, games and so forth. It is important to remember that we have intentionally chosen the used simple French structures in order to be able to reinforce the oral by the written. To further reinforce the themes, students regularly visit the milieu. These occasions are created so the student can spontaneously use the language tools he has acquired in class. It is during these visits that the student is exposed to entirely local expressions specific to the immediate environment.

Consistent with its goals of making maximum use of the child's time in French, the program is composed of units which help obtain maximum teaching efficiency. Once teachers and pupils learn the general pattern of the units, they readily understand their classroom second language world. Children have experienced success in previous units and are secure in the knowledge that the next unit will also be mastered. Teachers expend their energies in utilizing recurrent strategies using available resources rather than in a constant quest for self-made curricular materials.

The units are based on the belief that students can learn by different means. The material, therefore, corresponds to auditory memory as well as visual perception. The flash cards, which tell the story pictorially, help to immediately involve the child, and appeal to the learner in a very personal way. The pictures represent the very first step in communication since their message is immediately understood. These flash cards therefore put certain aspects of the message and the content of the story into concrete form and greatly facilitate comprehension. Since illustrations are still very important and meaningful to a young child, they represent a considerable stimulation in the overall learning process. The flash cards are therefore a vital tool in establishing an initial contact between the learner and subject matter. These illustrations are invaluable in future stages of the learning process. Preoccupations with isolated objects are helped by the relationship between word and picture. Naming, inquiring, answering, stating and describing become natural and meaningful activities and in turn lead to real communication.

The rhyme and song following the story reflect the highlights of the unit in a more artistic way and also respond to a need in young learners. They are an excellent means of repeating and reciting language

elements in a playful manner. The dialogue and dramatization at the end of the unit reflect the creativity, spontaneity and individual level of proficiency of the young learner. It is the ultimate in terms of spontaneous communication within a classroom frame. Hence, the student is a spectator as well as an actor and searcher. The spontaneity of the student is respected. A certain authenticity in the realm of French learning is observed, but to assure effective learning, a place for repetition and for the development of a language mechanism must be reserved. The student is brought as rapidly as possible to a certain level of oral autonomy.

The pattern of lessons has been worked out and modified over a period of several years resulting in a general framework for each lesson as described in Table 2.3. The language lesson is developed from a story which is drawn from the student's field of interest and consequently captivates his attention. He is taught to utilize the vocabulary and sentences by means of different activities, for example, identifying, repeating, asking, answering, relating, dramatizing and personalizing. The student then uses the acquired elements in spontaneous situations.

The material is carefully organized. Progression is ascertained in terms of vocabulary and structures from unit to unit throughout the modules and from level to level, going from the very simple to the more complex.

This mode of learning can be compared to concentric circles. Reinforcement and enlargement of linguistic elements are carefully planned. All the linguistic elements are linked together naturally and a progression and interaction among vocabulary-structure, grammatical observation, and phonics is thereby observed.

New elements in the realms of vocabulary, structure, grammar and phonics are placed very naturally in relation to previously acquired knowledge. The steps are small and easy. The bridge between acquired and new knowledge is very narrow. The widening of the circles is therefore done as gradually and as naturally as possible while always dealing with one difficulty at a time.

When the student is confronted with a concrete situation (the story) with which to identify, he is a spectator. He observes that in the story, someone has the same needs, desires, experiences and emotions as he does. Gradually, while using the same vocabulary and the same structures time and again and always in a more and more spontaneous context, the student separates himself from the specific content of the story. He has become the actor and now personalizes the story content. He participates in meaningful, graphically designed structural exercises, which are contextual, he recites poems, sings a song, acts out a dialogue or a puppet theatre, plays games, and does reading and writing exercises. In these ways he now begins to communicate his needs, his

TABLE 2.3

Outiine of a Typical 60-Minute Lesson

SEGMENT	ACTIVITY	TIME
1.	**Daily routine** a) opening act ivities b) review	5 minutes
2.	**Vocabulary and structure**	
	A. **Text: Notional content and vocabulary** a) audition of the text b) presentation and explanation c) repetition d) verification e) reinforcement by vocabulary games (illustrated cards)	20 minutes
	B. **Structure** f) presentation with reference to the text g) explanation with demonstrative sheets h) application with activity sheets i) reading activity	10 minutes
3.	**Rhyme**	5 minutes
4.	**Grammatical observation** a) observation with reference to the text b) deductions with demonstrative sheet c) application by means of a game, with the student's activity sheet	10 minutes
5.	**Song**	5 minutes
6.	**Phonics** a) presentation and explication b) repetition c) application	5 minutes
Sixth and seventh day of seven-day cycle:		
7.	**Dialogue**	
8.	**Slides**	
9.	**Test**	
10.	**Games and visits to the milieu**	

desires, his experiences and his emotions in the target language. This presentation of the key situation, its reappearance in different circumstances and its reinforcement throughout the activities leads to spontaneous usage by the end of the unit.

The child is guided from the concrete situation to the abstract, to spontaneous use of the element, all the while calling upon his experience.

In this way, the specific vocabulary and the related structures are intensified. If a unit revolves around a visit to the grocery store, at the end of the unit the teacher will bring the student to a store where he will use French to purchase something and where he will use his language tools in authentic situations. It is very encouraging for the child to realize how quickly he can communicate.

There are many visual aids in this program. For example, the structural content of the sentence is illustrated by means of pictograms. The different parts of a sentence are illustrated by drawings and the student realizes the different functions of a sentence through these pictograms. The student enjoys manipulating objects, drawings, and puppets while speaking.

Grammar is not neglected. It is used to accelerate the learning process and to make the language more intelligible. It is not, therefore, a question of presenting one isolated grammatical situation, but rather of a grammatical observation which will help the student to understand better the context or else to show him a certain linguistic fact in relation to a given situation and to explain it to him. It is, therefore, applied grammar, useful grammar, and utilized grammar.

All grammatical observations are also based on very concrete situations which the student has already met in the text and which he has understood globally with the aid of gestures and flash cards. Grammatical activities are used in order to give the student the greatest possible chance of utilizing these basic tools as correctly as possible right from the beginning. Study of grammar can be done at different levels. It can be done at the mime level and at the observation level which will lead to the deduction level and afterward to the level of application.

Certainly, in learning, the message and the form are of equal importance. The student needs to communicate. His communication is conveyed by form and often it is the form that helps to give the desired sense to the communication. Let us merely consider the numerous possibilities of verbal intent that can hide behind an isolated verbal production "eat". "May I eat?" "Eat." "I have eaten." "Do you want to

eat?" "Have you eaten?" "Where and when will we eat?" Each additional language tool in the realm of grammatical observation can increase the precision of communication.

The article is another example. It is certainly useful for the student to know right from the beginning that in French there are articles for the singular and articles for the plural, which can represent a major difference in the context. Moreover, in this case, the student has no reference point, no situational transfers in his native tongue. To sensitize the student to the functioning of the language cannot but be considered as something positive. All the more so since the conditions and environment of second language teaching in our situation can be compared to native language training only in a limited way.

The fundamental thought behind this thematic approach, the choice and organization of the material, the progression at the linguistic level, the type of activities and the didactic means utilized is that French Second Language teaching should be done in such a way as to obtain, in a minimum amount of time, a maximum linguistic fluency and this, in the most agreeable environment possible.

A means of evaluation for measuring the understanding, retention and spontaneous utilization of new elements is included for each unit. These evaluations are administered individually or globally according to the type of question. The fact of having a measure of regular evaluation allows the teacher to follow the progress of the student closely and to remedy as soon as possible any linguistic faults which could easily become deep-rooted in the student and which could become part of his linguistic baggage for a prolonged period of time.

The quality resides in the fact that in spite of all this major planning, the student has the impression that he is learning almost incidentally in an agreeable environment and a milieu that respects the authenticity of each situation.

CHAPTER THREE

Program Evaluation, 1979-83

Gary Anderson
Suzanne Palumbo
Lois Tétreault

What do people want to know about a new approach to the teaching of a second language? The immediate question is whether the new approach works. Is it any better than the previous program? But there are other important questions as well. Are there any negative effects as a result of the new program? Is it cost effective? Do parents want it? The list goes on. Part of the problem is that different audiences need to know different things. Ours is a policy research approach which attempts to serve different and sometimes diverse needs for information among various groups. During the past five years we have been conducting research and monitoring the Lennoxville program. Yearly reports have been prepared covering a great deal of statistical and technical information which is of interest primarily to a research audience. This chapter attempts to cut through the mass of available information and addresses the global questions significant for those who must live with the program or have it changed.

The chapter describes our general evaluation methodology which will be of interest mainly to those who need to know the basis for our conclusions. It then attempts to address nine important questions about the new program. Although the chapter contains some information that has not previously been reported, its main purpose is to summarize the partial data reported previously and to provide a global perspective on five years of research. We have attempted to reduce the amount of technical and statistical analysis in favour of a clear and more readily interpretable exposition of the results. We have tried as well to present complete data but have summarized the results through those comparisons which directly address the questions we have posed. The central questions of the study are as follows:

1. Are children accomplishing the FSL objectives of the program?
2. How does the level of FSL learning compare with that of children in other school systems?
3. What are the separate effects of the full-day bilingual kindergarten component of the program on FSL learning?
4. Are there differential FSL learning results for children differing in English language abilities?
5. What are the perceptions of teaching and administrative personnel regarding the FSL program?
6. What are the perceptions of parents of the FSL program?
7. To what extent is the program effective with special education pupils?

8. To what extent is the FSL program contributing to attraction to and retention of pupils in the school system?
9. What are the costs and benefits of the FSL program?

Research Design:
The research design for the evaluation had to be complex, reflecting the complexity of the research questions and the many comparisons that were desired. The basic elements of the design included the following:

a) Three treatment groups of children:
   Baseline group - the cohort of children who completed kindergarten the year prior to introduction of the new program.
   Experimental group - the first cohort of children to receive the new program.
   Follow-up group - the second cohort of children to receive the new program.
b) pre- and post-testing of children using equivalent tests to permit measurement of the effects of the intervening treatment;
c) periodic testing of the same children over time to permit the study to address a range of questions;
d) the use of multiple tests to allow for convergence in findings and to permit the study to address a range of questions;
e) a complementary data collection plan for parents, teachers and school administrators.

During the initial five-year period of data collection, the research design was refined several times. The basic changes were as follows:

a) Discontinuation of data collection on the follow-up group after their kindergarten year because no differences were found between their performance and that of the experimental group. Significant differences would have suggested that the novelty of the new program may have been accounting for its results.
b) Discontinuation of testing in English after grade one largely as an economy measure.

Two important issues in research design received careful consideration and should be noted here. First was the issue of control groups. It was difficult to identify an equivalent group, so we opted for comparisons internal to the school system reasoning that children in the system could be compared across time with more validity than they could be compared to groups in different socio-cultural environments. We did make some comparisons with data from other school systems, but there was no attempt to consider such other groups as equivalent control groups. These offhand comparisons were used merely as general indicators of how the program was faring.

The second issue concerned those children whose mother tongue was French. There were in the school system certain children with one or both parents francophone. We did at one stage attempt to handle this group separately, but we soon learned that individual children were difficult to assign reliably to such a group. What defines a French-speaking child? Varied family structures, neighbourhoods and other such factors made it much more difficult than we had anticipated to make valid conclusions. Examiners' ratings and teacher assessments were equally unsatisfactory. Unable to solve the problem, we accepted the pragmatic position of including all children in our comparisons. The schools serve the whole population, so, as policy research, such a position is defensible. Furthermore, the number of pupils in this category was not expected to vary greatly during the evaluation. Hence, there was no reason to suspect bias in group comparisons across various years from this cause.

Sources of Data and Data Collection

The major source of data was the pupils who were tested before and after their kindergarten and grade one years and at the end of grades two and three. On each testing occasion, researchers from McGill visited the nine involved schools and tested the children individually or in groups. In addition, classroom teachers administered several of the more straightforward instruments.

Two years after initiation of the program, parents of children in kindergarten or grade one were asked to complete a questionnaire. Questionnaires were distributed through the schools and parents were provided a stamped envelope with which to return their questionnaire direct to McGill. Fifty percent of the questionnaires were completed with 5% returned with incorrect addresses.

Three years after the program began, questionnaires were circulated to school principals, French teachers, and regular classroom teachers in grades kindergarten to three. All of these were completed and returned.

In addition to these formal methods of data collection, the research team also interviewed selected parents and school personnel and consulted relevant documents and statistics provided by the school system.

Instruments

During the evaluation period, the evaluation team developed a variety of instruments and selected others which had been used elsewhere. In some cases instruments provided specific data needed to address a defined question. In other cases, instruments were used to explore relationships among variables. Some such instruments did not shed new light on the situation so these were used only once. Other tests were retained as the foundation of the evaluation. We include here a brief listing of the principal instruments used for our major results and conclusions:

Tests Used to Assess FSL Acquisition

French Comprehension Test/Primer (Barik, n.d.) - Used to test comprehension at the kindergarten level.

French Comprehension Test/level 1 (Barik, n.d.) - Used to test comprehension at the grade one and two levels.

MEQ Test/level 3 (MEQ, 1980) - Used to test all children at the end of grade three. As the province-wide standard, this test was a major tool with which to assess FSL performance.

Program-Referenced Test/kindergarten (Stevens, 1979) - Used to assess attainment of FSL program objectives.

Program-Referenced Tests/grade one, two (Palumbo, 1981, 1982) - Used to assess attainment of FSL program objectives in grades one and two.

Oral Production Test/grade three (Palumbo, 1983) - Used with a sample of 40 children to document the level of spoken French at the end of grade three.

Tests used to Assess English Development

Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 1965) - Used to estimate verbal intelligence.

Boehm Test of Basic Concepts (Boehm, 1971) - Used to assess the children's understanding of verbal concepts.

Other Instruments

Parent Questionnaire - Developed by the research team to assess parent reactions to the program.

Classroom Teacher Questionnaire - Developed by the research team to assess teacher reactions to the program.

Principal's Questionnaire - Developed by the research team to assess principal's perceptions of the program and its administration.

Questionnaire pour les spécialistes de français langue seconde - A questionnaire for French specialists to find out their views about the program and how it was being taught.

Description of the School Population

The LDSB includes nine elementary schools of varying sizes as described in Table 3.1. Most schools serve rural areas and are located in towns and villages, but the schools in Sherbrooke and neighbouring Lennoxville serve a largely urbanized clientele. Though we made some exploratory analyses to compare rural and urban environments, no attempt was made to compare results across the various schools. The average I.Q. scores of kindergarten and grade one pupils are within the normally expected range and are summarized in Table 3.2. It is significant that

TABLE 3.1

Description of School Enrolments, 1978-79

School	Number of Children Tested in		
	Kindergarten	Grade One	Total
Ayer's Cliff	7	11	18
Bury	10	5	15
Cookshire	13	15	28
Lennoxville	32	68	100
Magog	27	26	53
North Hatley	11	12	23
Rock Island	24	25	49
Sawyerville	11	19	30
Sherbrooke	17	12	29
Total	**152**	**193**	**345**

Note: These data are based on the children tested by the research team in June, 1979. They differ from the statistics in Table 3.7 which refer to a different point in time during the school year.

TABLE 3.2

Peabody Picture Vocabulary I.Q.'s of Kindergarten and Grade One Pupils

Group	Kindergarten			Grade One		
	N	mean	S.D.	N	mean	S.D.
Baseline	125	99.4	17.6	180	97.7	14.1
Experimental	208	101.0	17.5	96	100.5	15.8

Notes:
1. The kindergarten population includes experimental and follow-up groups.
2. N refers to the number of pupils.
3. Mean refers to the average score.
4. S.D. is standard deviation and indicates the spread of scores.

slightly over one-third of parents who responded to the parent questionnaire reported that they were bilingual. However, very few reported speaking French at home.

Major Questions

1. **Are children accomplishing the FSL objectives of the program?**

   In order to address such a question, the McGill research team has developed a series of tests based on the content of the LDSB Program. A different test is used for each grade level and each test is directed at the vocabulary, concepts and cultural material taught in the new program that year. The general purpose is to help us judge whether the children are achieving the objectives of the program.

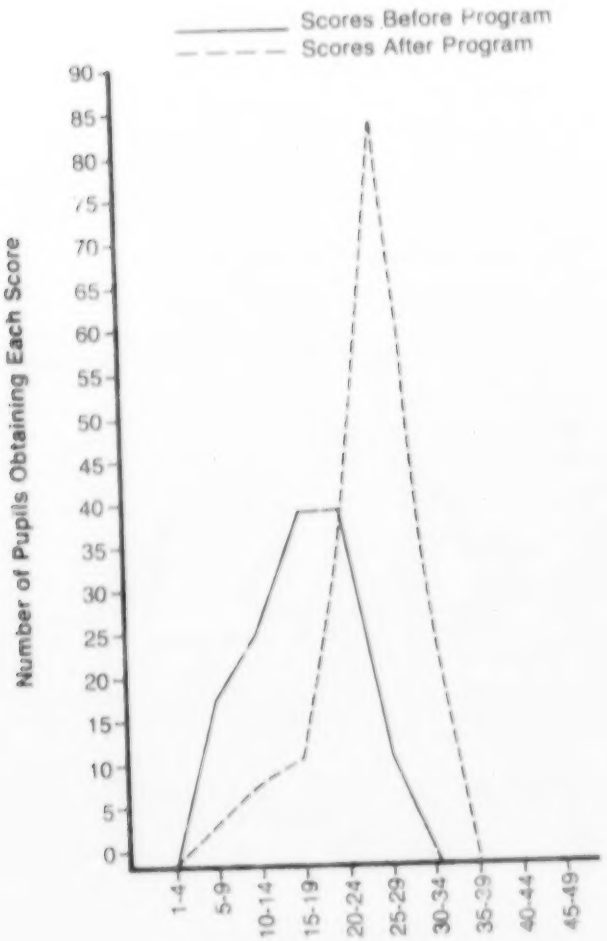
   For illustrative purposes, the grade one test is typical. It contains a total of 30 items, and is organized into three subsections which assess the comprehension of sentences (15 items), questions (9 items), and short stories (6 items). The following are examples of test items:

   1. Sentences: The child is asked to look at four pictures and circle the one which corresponds to a given sentence such as "Fido court dans la rue."
   2. Questions: the child is asked to select from among four pictures the one which answers a given question such as "Qu'est-ce que tu portes l'été?"
   3. Stories: A short story such as the following is read to the chidren: "C'est la fête de Lili. La maman prépare un bon gâteau au chocolat et une salade de fruits. Voilà les amies de Lili qui arrivent avec de beaux cadeaux." The children are then asked to select from among sets of three pictures the ones which answer test questions such as "Qu'est-ce que la maman de Lili prépare?" "Qui arrive chez Lili?"

   Before the children began the program in the fall of their kindergarten year, they were given the test and on the average, they were correct on 14 test items, or about 46% of the total possible. At the end of their kindergarten year, the children made an average score of 25, or 83% of the possible total. This end of year average score suggests that the groups gained greatly in knowledge of French during their kindergarten year. The number of children obtaining various scores at the beginning and end of kindergarten are represented in Figure 3.1. Note that the majority of children moved up to scores in the 25-35 range. A small number of children received low scores at year end, largely as a result of special individual learning problems.

FIGURE 3.1

Scores of 163 Kindergarten Pupils Before and After the Kindergarten FSL Program



At the grade one level, the children were not tested at the beginning of the year. At the end of the year, they obtained an average score of 24 on the 30 item test. In grade two the average end-of-year score was 24.7, again indicating that program objectives for that year had been achieved.

In summary, the results on tests designed to test whether the content of the program has been achieved are satisfactory. These results reflect that program design and teaching methods are accomplishing what they set out to accomplish.

For the end of grade three we developed a different sort of test. Previously most of the testing had emphasized understanding of French. We felt that by the end of grade three we should be concerned with how well children can actually speak French. A special test was developed for this purpose.

This oral production test consisted of 34 questions related to a story illustrated by pictures. The story describes two children taking their breakfast at home with their pets (a dog and four cats) eating in a corner. Apparently one cat has disappeared. The children look for it all around the house, going from one room to another. They go outside and finally find the cat with five kittens sleeping in the dog's kennel.

A sample of 40 children were selected at random from the entire grade three school population and individually tested. Responses were tape recorded. For descriptive purposes we will not go into detail here on the test scoring and standardization procedures, but instead will give some examples of the production abilities of representative children. To indicate the range of ability and level of competence we describe two pupils who scored one standard deviation above average (i.e. in the top sixth); two who had average scores and two who scored a standard deviation below the mean (i.e. in the bottom sixth).

Main Features of the Evaluation of the Oral Production of Two Children With Scores One Standard Deviation Above the Mean
Both demonstrated perfect comprehension of the story. Their answers were fast and complete.

Subject 1:
- Fast delivery and excellent expression.
- She participated actively in the oral exchange and commented spontaneously several times.
- Minor errors in the use of preposition (e.g. la maison du chien — la maison de chien).

- On the open-ended questions, she talked a lot and few words were not understandable.

Subject 2:
- Fast delivery and excellent expression.
- Most of the answers were very well developed (e.g. Examiner: - Et Luc, qu'est-ce qu'il dit? Subject: - Voici le chat, il est dans la maison de Fido, il a eu des bébes.)
- On the open-ended questions he showed mastery of certain colloquial expressions. (e.g. je joue avec eux autres, j'essaye de les pogner.) Probably learnt on the street.
- Few errors in the use of prepositions (e.g.: au-dessous du lit — dans le lit).

Main Features of the Evaluation of the Oral Production of Two Children With Average Scores

Both subjects demonstrated good comprehension of the story. Their oral production, pronunciation and usage were the main differences between these subjects and those in Group A.

Subject 3:
- Answers were generally incomplete. In several instances an incomplete verbal form was substituted for a complete sentence. (e.g. Examiner: - Qu'est-ce que tu fais avec tes chiens? Subject: - joue.)
- Incorrect use of prepositions and articles (e.g. derrière l'arbre — en arrière le arbre.)
- On the open-ended questions, answers were not developed.
- Clear pronunciation but sometimes rhythm and pacing were irregular.
- On two occasions the subject showed knowledge of québécois locutions and structures (e.g. des fois, je cours avec, pi je joue).

Subject 4:

In most cases this subject used complete sentences which modeled the way the question was asked.
- He had a tendency to repeat the same answer several times for one question.
- Rhythm and pacing were jerky and slow.
- On several words the pronunciation was not clear at all.
- Again, prepositions and articles were not correct (e.g. dans la chambre des parents — dans le chambre de son parents)
- Incorrect use of adjective positioning repeated several times (e.g. le chat gris — le gris chat.)

- Several times the verb agreement was not correct (e.g. les enfants sont dans la chambre — les enfants est dans la chambre.)
- On the open-ended questions his answers were understandable but the syntax was poor (e.g. Examiner: - Qu'est-ce que tu fais avec eux? Subject: - Moi, je joue avec, pi cachette, pi c'est tout.)

Main Features of the Evaluation of the Oral Production of Two Children with Scores One Standard Deviation Below the Mean

Both demonstrated quite good comprehension of the story. In comparison to the subjects in the former group, answers were very slow, often incomplete, with many grammatical errors.

Subject 5:

- Several questions did not receive any response.
- Many hesitations; several answers were unrelated string of words (e.g. Examiner: - les enfants se parlent, qu'est-ce que Luc dit? Subject: - peut-être - - - - le chat.)
- Incorrect use of prepositions and articles. (e.g. le petite chat sous la lit.)
- Rhythm and pacing were very slow and irregular.
- On the open-ended questions, answers were limited to one word.

Subject 6:

- A tendency to answer with complete sentences but on several occasions he was unable to find the words and in that case he repeated the beginning of the sentence and sometimes he was mumbling.
- On several occasions use of English words. (e.g. Examiner: - Qu'est-ce Luc pense? Subject: - Il pense the same chose.)
- Most of the time the verb agreement was not correct. (e.g. Examiner: - Que dit Luc? Subject: - Je trouvais le chat.)
- Rhythm and pacing were slow. Difficulties in the pronunciation of vowels. (e.g. yn--on.)
- Again, incorrect use of preposition and article.
- On the last five open-ended questions one word answers.

2. **How Does the Level of FSL Learning Compare with that of Children in Other School Systems?**

In previous reports we have cited average scores from a variety of school systems in Quebec and Ontario and have compared LDSB scores on the same test to them. Most information is available at the

TABLE 3.3

Comparison of Three Grade Three Groups by MEQ Test Results

Group	N	Mean	S.D.
Lennoxville			
Experimental Group (with French kindergarten)	103	30.8	4.9
Baseline Group (no French kindergarten)	111	26.4	7.2
Quebec Province			
All grade 3's taking test		25.0	

Note: Complete statistics for province-wide testing were not available.

grade two level. The LDSB pupils have an average score of 27.5 on the comprehension test. This is slightly higher than the scores of schools with 150 minutes of French daily (half-time immersion) but lower than results from schools with 300 minutes per day (full immersion). Some people have criticized our conclusions largely because of the types of schools available for such comparisons. We do not wish to labour the point here, so will turn to the grade three results on the latest MEQ test and comparisons with other schools in Quebec.

Table 3.3. summarizes the average scores for the Lennoxville Experimental and Baseline groups and for all pupils in Quebec who took the test. The Lennoxville Experimental group, that is, the group which took both the bilingual kindergarten and the new program in grades one to three, performed the best, with the Baseline group second, but also scoring higher than the provincial average. One is tempted to ask the importance of average differences of six points. The difference is as follows. The LDSB pupils are scoring *on the average* as well as the top 17% in the province. This is an impressive differential and is greater than generally found in comparing educational programs.

We have also performed statistical calculations which indicate that the difference between the experimental group and the province is statistically significant. What this tells us is that such differences are unlikely to occur by chance alone. They lead us to believe that the

LDSB program is responsible for higher test scores. Furthermore, in practical terms a difference of six points is substantial and worth the extra teaching and learning demands required by the program. In conclusion, the Lennoxville program is responsible for significant positive increases in French learned as compared to other programs across Quebec.

3. **What are the separate effects of the full-day kindergarten component of the program on FSL learning?**
The kindergarten program, consisting of half-days in English and half-days in French, is probably the most costly portion of the Lennoxville program. Its introduction was based on the premise that children should get an initial boost in French followed by systematic development in subsequent grades. Previous research has shown consistently that second language performance relates mainly to the amount of time spent in the second language (see Cummins, 1983). Hence, we would have been surprised to find that pupils who had the French kindergarten did not do considerably better in French after that experience. What was not known was whether this advantage would hold up over time.

   The results of our early testing indicate that, as expected, pupils who completed the French kindergarten experience scored considerably higher on French language tests at the end of the kindergarten year than did pupils who had a regular kindergarten experience (OREP, 1980). Furthermore, the differences continued through to the end of grade one (see OREP, 1981). The real test, however, was considered to be whether the difference continued until the end of grade three when pupils wrote the MEQ test. The results have already been presented in Table 3.3. The scores are 30.8 for the Experimental Group and 26.4 for the Baseline group. The French kindergarten appears to produce an advantage of 4.4 test points three years later. This difference is both statistically significant ($t = 5.25$; $p = 0.00$) and educationally important. The French kindergarten is having a profound impact and represents a successful policy intervention within the school system.

4. **Are there differential FSL learning results for children differing in English language abilities?**
In order to explore this question, we related the scores of children in kindergarten on the two English development tests to their performance in French one and three years later. The relationships were examined using correlation coefficients which indicate the extent to which two sets of test scores are related. Table 3.4 presents the correlation matrix for the tests under consideration. The table indicates that the Boehm test has a positive correlation with scores on French tests taken one and three years later. The Peabody results are

TABLE 3.4

Correlations Between English Developmental Test Scores and Succeeding French Performance

Test/year	1.	2.	3.	4.	5.
1. Boehm/kindergarten	1.00				
2. Peabody/kindergarten	.36	1.00			
3. OISE French/grade one	.06	-.36	1.00		
4. Program Referenced/grade one	.18	-.15	.73	1.00	
5. MEQ/grade three	.26	-.21	.66	.77	1.00

Notes: 1. N's ranged from 85 to 92.
2. Correlations greater than **.17** are significant at the .05 level.
3. Correlations greater than **.24** are significant at the .01 level.

negative, indicating that high Peabody scores in kindergarten are associated with low French scores. These mixed results and relatively low correlations are consistent with previous research which indicates that measures of intelligence are not good predictors of second language learning. Since the Boehm test measures verbal concepts which children entering school should know, and since these concepts are often learned during kindergarten, the positive Boehm correlations may further underline the importance of the kindergarten year to French acquisition in this program.

In summary, these results suggest that the program does not favour children with high verbal intelligence, but that children possessing basic verbal concepts in their kindergarten year tend to perform better in French one and three years later.

5. **What are the perceptions of teaching and administrative personnel regarding the program?**
Three years into the prograin, personnel occupying three different roles were surveyed: principals, French teachers and regular classroom teachers in grades kindergarten to three. It is obvious that any program change of this magnitude would be expected to make people change what they had been doing in the past. Principals had to solve new administrative problems, French specialists

TABLE 3.5

Questionnaire Responses of Teachers and Principals

Question	Teachers N = 46			Principals N = 7		
	agree	disagree	no answer	agree	disagree	no answer
The half-time French and half-time English instruction in the new French Second Language kindergarten program is the right amount of French.	0%	2%	13%	100%	0	0
The 60 minutes of French per day in the Grade One and Two French Second Language program is the right amount of French.	84	2	14	86	0	14
In my opinion, the new FSL program is well liked by the students.	88	4	8	100	0	0
In my opinion, the new FSL program has not interfered with the overall intellectual development of the students involved in the program.	98	2	0	100	0	0
In my opinion, the new FSL program has not hampered the overall social development of the students involved in the program.	96	4	0	96	4	0

had to learn to teach the new program and regular teachers sometimes had to change grade levels and had to adapt schedules and accept new social patterns within the school to accommodate the needs of the program.

Table 3.5 lists five questions common to all three respondent groups. While some respondents have no opinion on an issue, it is clear that there is an overwhelming positive response to the way the program is organized and its effects on students. Principals feel strongly that the program is worthwhile despite administrative inconveniences. Perhaps the most noteworthy opinions of principals were that the program had increased parental contact with the schools, that it had increased parental support of the system and that it had increased the chances that parents would keep their children within the Lennoxville District School System.

Most of the questions asked of the FSL teachers were of a technical nature and responses indicated general support for the methodology of the program. One area of concern was for the slow learning pupils who were perceived to have difficulty with the program. This question is discussed further later on. The regular classroom teachers impressed us by their acceptance of the new program. Two-thirds believe that the program has had a positive effect on pupils' attitudes towards school and almost three-quarters do not feel that the new program takes too much time away from other subject areas.

6. **What are parents' perceptions of the FSL program?**
Prior to implementation of the new program, the school system held public information meetings which provided an orientation to the program and enabled parents to express their views and share their concerns. Support for revitalizing the FSL program was widespread, though some parents would have preferred a full immersion program to the adopted formula of a 50-50 full day kindergarten followed by 60 minutes of French in subsequent grades. Some parents wanted reassurance that the program would be effective and some expressed concern about the length of the school day in kindergarten, since previously kindergarten had been a half-day program.

Two years later, parents of kindergarten and grade one children were polled by questionnaire. Major results are summarized in Table 3.6. These responses show overwhelming support for the program, but slightly over half of responding parents of grade one children felt that more time should be devoted to French at the grade one level. The fact that they are generally satisfied, would recommend the program to friends, and feel that other school

TABLE 3.6

Perceptions of Parents

Parents who:	Kindergarten Parents N = 98	Grade One Parents N = 82
Feel their children are receiving an appropriate amount of FSL instruction	96%	42%
Are satisfied or very satisfied with their child's progress in French	97%	94%
Are satisfied with child's progress in English	100%	98%
Would recommend FSL program to friends with children	98%	95%
Feel other school districts should adopt the LDSB FSL program	97%	95%

districts should adopt it mitigate this one source of dissatisfaction. When asked in another question about aspects they disliked, 21% felt that there should be more French in grades one to six. On the same question fewer than 2% of parents felt that a full day in kindergarten was too long for their children.

In summary, there is widespread support in the community for the program. The reduced amount of FSL instruction in grades one to six is a concern to some parents, but this is not serious, provided the full-day kindergarten continues to be offered and FSL performance continues at its initial high levels. Should economic changes affect the full day kindergarten, the system should perhaps reconsider the amount of time devoted to French in the early grades.

7. **To what extent is the program effective with special education pupils?**
Special education pupils have rather special education needs and some educators question the ability of such pupils to profit from a second language program. We have tried to pursue this question, but with little success. The major difficulties have been the small number of such pupils and the fact that many have been transferred to special programs which are not involved with the regular French program. The former is a normal research constraint, but the latter makes it impossible to conduct valid research on this group. We do not want to mislead the reader so will refrain from making group comparisons. However, we will make one observation. Among the

designated special education pupils there were a couple of individuals who performed very well on the tests, indicating that it is possible for such pupils to perform above the average. Of course, we have no way of knowing the extent to which their performance relates to any particular program.

8. **To what extent is the FSL program contributing to attraction to and retention of pupils in the school system?**
The Lennoxville District School System is somewhat different from most school systems in Canada in that it represents a declining English language population within an increasingly French environment. Part of the rationale for the new program was the hope that it would help retain in the system children who would otherwise go to a French school. While it is difficult to cite the program as the cause of any observed enrolment change, it is at least a partial factor. Enrolment statistics are listed in Table 3.7 which shows several trends. Kindergarten enrolments actually increased in each of the first four years of the new program after which there was a decline; however, total elementary enrolments over the six years declined by 248.

Following the natural class cohorts through from kindergarten to grade six shows some interesting patterns. Beginning in 1979-80, the first year of the new program, the attrition from kindergarten to grade one in successive years was 8, 30, 4 and 17. However, in succeeding years many classes gained pupils from one year to the next. For example, the class that was in kindergarten in 1980-81

TABLE 3.7

Enrolment Statistics for Lennoxville District School Board, 1978 - 1984

	Grade Level							
Year	K	1	2	3	4	5	6	Total
1978-79	152	164	175	192	201	201	316	1401
1979-80	160	143	156	171	185	180	273	1268
1980-81	164	152	143	159	202	204	230	1254
1981-82	172	134	150	153	186	170	205	1210
1982-83	181	168	144	146	152	183	169	1184
1983-84	168	164	156	149	158	154	184	1153

dropped by 30 the following year, then grew by 10 in grade two and a year later grew by five more. This propensity to growth is most prevalent in the grade one to grade two shift. The interpretation of these findings is not easy, but there is at least a tenable hypothesis which explains them. The proposed explanation is based on an assumption of no net in-migration of anglophones to the region. (In fact, a net out-migration is suspected.) The maintenance of kindergarten enrolments tends to reflect parental support of the bilingual kindergarten program. The kindergarten to grade one attrition might reflect dissatisfaction on the part of some parents with the reduction in amount of French following kindergarten and these parents may have sent their children to French schools for grade one though this is strictly conjecture. It is possible that some disillusionment with French schooling subsequently caused these parents to switch their children back, accounting for the growth in enrolments in later grades. Without more in-depth analysis of individual cases we cannot know for sure. On the whole, although total elementary school enrolments are dropping, it is reasonable to assume that the new FSL program is helping to preserve enrolments within a context of a declining anglophone population.

9. **What are the costs and benefits of the FSL program?**
Table 3.8 indicates five costs and five benefits of the new FSL program. On the cost side of the equation there are obvious financial costs — the cost of mounting a full-day kindergarten. As well, there is a human price to pay. Existing teachers had to be moved to make way for the new French specialists, and throughout the school system, people were required to adjust to the new demands caused by the introduction of such a major curriculum intervention.

The benefits of the program have been well documented elsewhere in this monograph. Children are learning French and positive attitudes towards French language and culture. In addition, the program has indirect benefits such as the enhancement of community attitudes towards the schools. On balance this has been a worthwhile experiment. The costs may have been high, but people have been willing to rise above them, thus reaping substantial benefits for all.

TABLE 3.8
Summary of Costs and Benefits of the New FSL Program

Program Costs	Program Benefits
Expense of moving from a half-day to full-day kindergarten	Contributes to survival of English school system
Contractual changes (seniority, etc.) resulting from addition of French specialists	Presence of French specialists adds a social-cultural dimension to school staffs
Elimination of the option of a unilingual kindergarten	Pupils become functional in French
Slight increase in time of FSL in grades one to six requires time reduction in other programs	Increases linkages between school and community
Greater demands on teachers for preparation	Improves school and community attitudes to French language and culture

References

Barik, H.C. *French Comprehension Test/Primer*, Ontario Institute of Studies in Education (OISE), n.d.

-----*French Comprehension Test/Level 1*, Ontario Institute of Studies in Education (OISE), n.d.

Boehm, Ann E., *Boehm Test of Basic Concepts*. New York: The Psychological Corporation, 1971.

Cummins, J. Language Proficiency, Biliteracy and French Immersion. *Canadian Journal of Education*. 8 ,2, 1983, pp. 117-138.

Dunn, L.M. *Peabody Picture Vocabulary Test*, Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service, Inc. 1965.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Test de français, troisième année*, Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, 1980.

Office of Research on Educational Policy II. *Report to Lennoxville District School Board concerning the French Second Language Research Program, Fall, 1979 to Spring 1980*. McGill University, November, 1980.

Office of Research on Educational Policy III. *Report on Research Design, Lennoxville District School Board French Second Language Research*. McGill University, February, 1981.

Palumbo, Suzanne, *Program-Referenced Test - Level 1, Level 2*, McGill University, 1981, 1982.

Palumbo, Suzanne, *Oral Production Test/Grade 3*. Department of Second Languages, McGill University, 1983.

Stevens, Florence. *Program-Referenced Test - Kindergarten Level*, Concordia University, 1979.

CHAPTER FOUR

Lessons in Policy Research

Gary Anderson

The purpose of reporting research results is to educate others about what the research has taught us. Chapter Three has articulated many of the content lessons we have learned as a result of over five years of intensive research. The general success of the program, the lasting effects of early intervention, the importance of sound curriculum design and competent teachers are just a few of the content learnings which we have recorded. What has not been discussed, and is typically not discussed in program evaluations, are the lessons learned about the process of conducting evaluation research. Whereas the earlier chapters discussed the Lennoxville case in terms of what it was and what effects it has had, this chapter considers the case in terms of what we as researchers have learned about the evaluation research process.

The chapter reviews ten lessons about policy and evaluation research, concluding with further discussion of the general characteristics of policy research as contrasted to traditional academic research.

Lessons Learned

1. **Evaluation studies should have clear terms of reference developed by the sponsor to serve the sponsor's needs.**

   Policy Research is sponsored rather than funded and so it is the concerns of the sponsor or client rather than those of the researcher which must be addressed. In the case of this program evaluation, there were really two clients, the MEQ, who funded the research, and Lennoxville District, who undertook the program being evaluated. Evaluation studies require the researchers to gain a clear understanding of client needs before the research is conducted. In more recent studies, we have learned the importance of spending time with clients so that all parties will jointly develop the important questions and the means of tackling them. In this study, we never met with MEQ and could only guess what needs they had and how they wanted them addressed. While the relationship with the school system developed over time enabling these matters to be clarified year by year, too little time was spent together at the outset. In retrospect, the three parties should have met together as the study was initiated to work out a clear mandate for the research.

   Typically, the evaluation research mandate is specified in "terms of reference" for the study. Such terms of reference specify the important questions and sometimes required methods of research. In this case, a lack of experience with such research resulted in an academic research posture on the part of the spon-

sor, leaving the researchers the task of defining the scope of the study. Our subsequent experience in a wide variety of policy research demonstrates that all client needs are rarely served unless the sponsor is able and willing to specify the precise nature of the study. Furthermore, this is not necessarily a simple matter and often requires an initial study just to develop the terms of reference. The Comptroller General of Canada (1981) distinguishes between assessment and evaluation with development of terms of reference the major goal of an assessment. We suggest that, in future work of this type, the sponsor, whoever it may be, work out and explore with the researchers an agreed set of terms of reference.

Incidentally, once the terms of reference are specified, the researchers are often obliged to present a detailed plan of how the questions will be addressed, including such matters as control groups, sampling, the tests and questionnaires to be used, and so forth. In this way a clear understanding can emerge, enabling both the sponsor and the researchers to know what is to be done, when, why and how. A final advantage of such a procedure is that it enables the sponsor to begin articulating and preparing for different policy options once the research data have been collected and analyzed.

When discussing the question of needs, one might assume that involvement with two clients and two sets of needs might lead to difficulties, but in our experience this is not generally the case. Indeed, this is a typical situation for government-funded programs carried out by an executing agency. The government has a concern with the allocation of public funds and in a case such as this one, with possible implications of the new program for other parts of the province. The school system also wants to know how effective the program is in general, as continued funding of the program relies in some way on its overall success.

2. **If evaluation studies are to have impact, the client should be involved at all stages.**

Most professions have shifted from a posture of professional secrecy to one of open disclosure to the client, and the field of policy research is no exception. Everyone must agree at every stage and surprises should be kept to a minimum. The client must know what is being planned, and what results are being obtained before the official report is submitted (Stufflebeam et al. 1971). This will maximize the probability that the client will respond to results and recommendations, making the exercise worthwhile. To clothe the process in secrecy is to condemn its outcomes to oblivion.

3. **Judgements about data are related to the context rather than to established conventions.**
Traditional educational research models have adopted statistical conventions that govern decisions about the meaning of results. Differences between treatments are considered real if they occur by chance with a low probability, generally .05 or .01. In policy and evaluation research, statistical significance may have no relevance. Differences may be significant in the statistical sense but have no practical importance, and conversely, they may have no statistical significance and yet be important for decision making. As Gage (1984) has recently pointed out, in medical research very small differences produced by different treatments can mean the saving of thousands of lives. Similarly, small differences in learning outcomes can affect generations of students.

Educational decision makers, as opposed to researchers, must make policy decisions in the context of the experiment (Hageboech, 1979). Under what conditions should a new program be continued or terminated? In the case of the Lennoxville program, it would have been possible to clarify any decision rules regarding program continuation in advance. For example, the rules might have specified program continuation if (a) at least two-thirds of parents supported the new program and (b) results on the MEQ tests were higher on the average than for children who did not take the new program. In this way, the research would have implied a cost-benefit analysis, an important dimension in view of the additional costs involved to conduct such a program. Decision-rules could have been specified to reflect the need for greater benefits to justify the extra costs. As we have evaluated the program some of this is possible after the fact. For example, the effects on French test scores directly attributable to the full-day bilingual kindergarten have been measured (see Chapter 3). It is now a straightforward matter to analyze the additional costs and decide whether they are justified by these and other related benefits of the program.

4. **Research reports must be consumer oriented.**
This lesson may at first glance appear trite. All written communication needs to consider the reader, but this is a difficult challenge for policy and evaluation research. In the case of academic research, the intended readers are themselves researchers well-versed in the traditions and standards of academic writing, not to mention the technical terminology that such writing typically contains. With policy and evaluation research the audiences are generally more diverse, and there are frequently multiple audiences with which to contend. Practitioners and policy-makers

need succinct writing with unequivocal conclusions, but how much information is enough? Some people respond best to nothing more than an executive summary; others prefer the type of documentation and analysis characteristic of Royal Commission reports.

As well as the quantity of information, policy and evaluation researchers have to contend with the means to communicate what is often technical information. Many policy-makers have difficulty understanding concepts like standard deviations and correlations, yet research critics are quick to jump on any report which omits such statistics. Conceptual issues such as the meanings of specific scores on a test add further to the communication problems. There is need for dialogue between those who have the capability of generating useful policy information and those who need it. While there is no simple answer, continual socialization of the client in the form of briefings and draft reports seems to help.

5. **Policy research must contend with methodological compromises.**
While most educational research must contend with methodological compromises (Northrop, 1947), this is a particular problem in policy research because of its multi-disciplined context and its naturalistic orientation. The compromises are of two types, design and procedural. Design compromises include the problem of control groups and the frequent necessity to conduct research ex-post facto. Quasi-experimental approaches (Campbell & Stanley, 1963) contend with non-equivalent control groups, but the contextual differences in evaluation studies sometimes make any such comparisons fallacious. For example, the uniqueness of the Lennoxville District context made it suspect to make valid comparisons with other school districts in Quebec. In this case, we were fortunate enough to be able to use the school population from the prior year as a control, thus permitting comparisons which controlled for most threats to internal validity with the exception of history (see Campbell & Stanley, 1963, p.5) which was not a particular issue here. Typically, however, the research would not have begun until the program change had commenced, prohibiting the collection of valid data from groups which had not experienced the treatment.

Procedural problems to experimental validity in this study included student absences, experimental mortality and testing effects. The expense of testing made it impossible to visit schools more than once a year and children who happened to be absent were not tested. Thus the sample for whom complete data were available

progressively shrank and could have resulted in a biased remaining sample. Mortality (see Campbell & Stanley, 1963, p. 5) had a similar result, as students who left the school system may have had distinguishing characteristics. Finally, participation in the research program habituated pupils to annual testing and may thereby have given them some sort of advantage in writing the ultimate MEQ post test.

These then are some of the problems in conducting research in the real world. The defense against them is in the realization that in this type of program evaluation there is no concern with external validity or generalization beyond the study population. Thus, if valid conclusions can be drawn for the pupils in Lennoxville, the research has achieved its objective. There is no inherent demand to generalize further. Such a posture might upset certain academic researchers, but with policy research the central concern remains the client for whom the research is conducted.

6. **Interdisciplinary research teams enhance validity.**
By its nature, evaluation research tends to be an activity best performed by interdisciplinary groups. Since the process of evaluation implies making judgements, it helps to involve more than one judge. Researchers from different backgrounds bring differing perspectives, so the difficult questions can be attacked more thoroughly through a team approach.

7. **Research teams must be compatible.**
The interdisciplinary criterion noted in the previous lesson can lead to difficulties as people from differing academic disciplines frequently have differing values. Over the course of our involvement, the research team included persons from the departments of psychology, educational psychology, second languages, secondary education and administration and policy studies and involved one person on the faculty of Concordia rather than McGill. Getting such a group together and obtaining agreement on methodological issues was not always possible. The only fundamental disagreement involved how much information the client was to be given, reflecting the difference between an academic and a policy research approach outlined earlier. The more difficult issues were that people's commitments changed over the five years, their interests evolved, sabbaticals and administrative appointments complicated matters and the fact that people worked in different locations made it impossible for team members to keep in touch. In retrospect, the task would have been greatly simplified if it had involved a small team from a single university department.

8. **Evaluation costs must relate to probable benefit.**
Evaluations come in many forms; they can be simple, complex, and correspondingly less or more expensive. This evaluation was costly because of its attempt to provide external testing of children with a wide variety of tests, some of which required individual administration. Another source of expense involved the construction and validation of different types of tests, some of which were limited in their usefulness to short-term concerns. We also had no assurance that the research program would continue from one year to the next and at what level of funding, and so felt obligated to collect complete data year by year in case future opportunities did not exist. Had we been given license to develop an overall five-year plan in advance, the evaluation could have been streamlined. In view of the nature of the results and their possible implications for other settings, the evaluation is judged to have been well worth its costs.

9. **Clients and researchers must be in agreement on what is credible data.**
Agreement on desired outcomes of schooling is always elusive and is more difficult in culturally-loaded aspects of the curriculum. In this case, the global objective was to produce grade six graduates who were in some sense competent in French. The difficulty is that suitable measures of French competence are lacking. Program-referenced measures assess whether the specific objectives of the program are being achieved, but unless the program is designed for the context, they may have little to do with transfer of the use of French to the milieu. So-called standardized tests might be overly general and have questionable validity, particularly if they have been standardized on non-French mother tongue children. As evaluators and policy-makers we are fortunate that the program achieved its internal objectives and also led to higher scores than comparable programs on widely-endorsed standardized tests. With such results policy alternatives having to do with continuation or termination of the new program are much easier to assess than they would have been had the outcomes been mixed.

Another difficulty with measuring outcomes is that educators often resist the accountability implications of specifying educational outcomes. One approach to the quantification of educational outcomes arises from the school effectiveness literature in which different schools are compared in an attempt to understand the antecedents to superior school performance (see for example Anderson, 1966; Walberg, 1973). In these cases educational outcomes tend to be measured by standardized achievement tests

much in the manner in which we used the MEQ test to measure achievement in French. However, there are limitations to such an approach. In the Lennoxville example, performance on a written test does not necessarily indicate whether a person can speak French — the desired outcome of the program. What we have attempted to do is provide transcripts of speech for students at different levels of performance in an attempt to give a more meaningful measure than some artificial test score. A taped record would be even better and is actually feasible to use when presenting the results of research in a briefing session.

Of course, even if linguistic performance can be measured and communicated, that is just one of the desired outcomes of the program. Others include such things as a lack of attrition from the school system and increased parental support for the schools as noted in Chapter 3. One framework used to evaluate programs is that of the logical framework analysis (Delp, et al., 1977) which relies on various indicators of desired outcomes. These indicators are specified in advance and may include such things as economic returns of the program to the community as well as performance, attrition, and so forth. An evaluation then collects data on the various indicators and policy decisions can be based on the results in all domains. Typically, however, results are mixed across indicators or unless policy decision-rules are specified in advance the policy maker must still make a value judgement on the overall benefits of the program. The point is that consensus on outcomes is difficult to obtain and outcomes are difficult to measure, but these difficulties are easiest to overcome before the evaluation takes place.

10. **Policy and evaluation research is of necessity political in nature.**
Academic research occasionally leads to heated debate and argument, generally about the methods used or the interpretation of results (Coleman 1972). On the other hand, evaluation studies almost always result in disagreement and often lead to overt political action. There are two reasons for this. First, evaluation results tend to relate to the allocation of resources with winners and losers in the resource allocation game. Secondly, there are often ideological issues. Programs being evaluated invariably subscribe to an ideology which, if not supported by client groups, leads to challenges to the evaluation by persons who are not part of the research community. In the case of Lennoxville, a challenge came from those who would have preferred an immersion program. Thankfully, the group leaders were sufficiently schooled in

research methods that they came to accept the results once their concerns about the evaluation design had been addressed. In this case, the positive results and widespread support for the program and its outcomes helped us. It is not unusual, however, in research of this type for the credibility of the elevator, not to mention the evaluation results, to be attached in the popular press.

Conclusion

Most university based research comes from a scholarly or academic research orientation in which the involved scholars frame the questions, conduct the research according to established traditions and procedures and report the results to a community of academic colleagues who are able to judge the quality of the work and its significance. The type of research described in this monograph comes from a different tradition which has been referred to as policy research. Policy research encompasses such fields as program evaluation, organizational evaluation, future studies, policy analysis and certain types of planning. Its traditions are derived both from various academic disciplines and from the world of practitioners whom it attempts to serve. Its purposes, methods and content differ from those of academic research.

While the purpose of research is to increase our understanding of the world around us, we approach that understanding in various ways. The traditional academic approach has been through the traditional academic disciplines. Thus, study of second language acquisition can be approached through the tools and methods of the field of linguistics. It can also be studied within the discipline of psychology where more general approaches to the study of learning are brought to bear. Other researchers come at the problem through the field of education, specifically the field of second language learning. Finally, the fields of policy research and program evaluation have emerged, allowing their special methods and procedures to be used in studying the effects of a new French second language program.

The various traditional and new disciplines adopt different objectives for studying a problem, objectives which further the field in which the study takes place. In this particular study we have come at the problem primarily from the perspectives of second language learning and evaluation research, so the contributions relate most directly to those fields. We believe that our results will help increase understanding of the ways in which schools can teach French as a second language. We also hope that they will add to understanding of how school programs and curriculum policies can be studied and evaluated.

References

Anderson, Gary. *A Statistical Analysis of Input-Output Differences Among Quebec Protestant Secondary Schools*. Unpublished M.A. Thesis, McGill University, 1966.

Campbell, Donald T., and Stanley, Julian, C. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally, 1963.

Canada, Office of the Comptroller General. *Guidelines for Program Evaluation*. Ottawa: Queen's Printer, 1981.

Coleman, Peter. *Policy Research and the Social Sciences*. N.J.: General Learning Press, 1972.

Delp, Peter, et al. *Systems tools for project planning*. Programs of Advanced Studies in Institution Building and Technical Assistance Methodology. Washington, 1977.

Gage, N.L. What do we know about teaching effectiveness? *Phi Delta Kappan*, 66, 2, October, 1984, 87-93.

Northrop, F.S.C. *The Logic of the Sciences and Humanities*. N.Y.: MacMillan, 1947.

Stufflebeam, Daniel, L. (Ed.). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc., 1971.

Hageboeck, Molly. *Managers' Guide to Data Collection*. Washington, D.C.: Office of Evaluation, Bureau for Program and Policy Coordination, Agency for International Development, 1979.

Walberg, H.J. *Evaluating Educational Performance*. Calif.: Jossy-Bass, 1971.